

Tartu Ülikool
Sotsiaalteaduste valdkond
Haridusteaduste instituut
Õppekava: kasvatusteadused

Keiu Org
KONSULTANTIDE TEGEVUS ÕPPETÖÖ VAATLUSTE JUHENDAMISEL TARTU
ÜLIKOOLI NÄITEL
Magistritöö

Juhendaja: dotsent Mari Karm

Tartu 2017

Sisukord

Sisukord.....	2
SISSEJUHATUS.....	4
1. ÕPPETÖÖ VAATLUS KÕRGHARIDUSES	6
1.1. Rakendatavad mudelid õppetöö vaatluseks	7
1.2. Õppetöö vaatlus erinevate kõrgkoolide näitel	10
1.3. Konsultantide tegevus õppejõudude juhendamisel õppetöö vaatlusel	12
2. METOODIKA	16
2.1. Valim	16
2.2. Andmekogumine	16
2.3. Andmete analüüs	18
3. TULEMUSED	20
3.1. Konsultantide kirjeldused õppetöö vaatluste korraldusest	21
3.2. Konsultantide eesmärgid nende enda hinnangul õppetöö vaatlustel	23
3.3. Konsultantide kirjeldatud tegevused õppetöö vaatluse korraldamisel ja õppejõudude juhendamisel	25
3.4. Õppetöö vaatluse areng ning uued ideed konsultantide hinnangul	28
3.5. Konsultantide arusaam enda rollist õppetöö vaatlustel	30
4. ARUTELU	33
Resümee	38
Abstract	39
TÖÖ PIIRANGUD JA SOOVITUSED EDASISTEKS UURINGUTEKS.....	40
TÄNUSÕNAD	41
AUTORSUSE KINNITUS	41
KASUTATUD KIRJANDUS	42
Lisa 1. Teekonna joone koostamise juhend	44

Lisa 2. Narratiivse intervjuu protsess	46
Lisa 3. Taustaandmed.....	48
Lisa 4. Väljavõte uurijapäevikust.....	49
Lisa 5. Temaatiline kaart: konsultantide kirjeldused õppetöö vaatluste korraldusest.....	50
Lisa 6. Temaatiline kaart: konsultantide eesmärgid nende enda hinnangul õppetöö vaatlustel	51
Lisa 7. Temaatiline kaart: konsultantide kirjeldatud tegevused õppetöö vaatluste korraldamisel ja õppejõudude juhendamisel	52
Lisa 8. Temaatiline kaart: õppetöö vaatluste areng ning uued ideed konsultantide hinnangul	53
Lisa 9. Temaatiline kaart: konsultantide arusaam enda rollist õppetöö vaatlustel.....	54

SISSEJUHATUS

Tänapäeva kõrgharidussüsteemis väärtustatakse pidevat arenguprotsessi, mille fookuses ei ole enam ainult tudeng kui õppija, vaid järjepidevat arenemist ning professionaalsete kompetentside suurendamist oodatakse ka õppejõududelt (Carroll & O'Loughlin, 2013). Õppejõudude arengu toetamiseks on mitmete maade kõrgkoolides käima lükatud õppetöö vaatlus, mille arenguprotsessi kirjeldab kvaliteedijuhtimisest tuttav pideva parenduse tsükel: planeeri, vii ellu, kogu tagasisidet ja tee järeltusi (Crabtree & Scott, 2016).

Õppetöö vaatlus tähendab kolleegide vahelist õpetamise vaatlemist, mida on kõrgharidussüsteemis juba pikemalt peetud mõjuvõimsaks reflekteerimise toetajaks. Õppetöö vaatluse abil on võimalik täiustada enda õpetamist ja õppimist ning tugevdada praktilist tegevust elukestva õppe kontekstis (Bell & Mladenovic, 2014). Tegemist on koostööl põhineva suhtlusega kahe või rohkema osapoole vahel, kes vaatlevad teineteise õppetööd, pakuvad konstruktiivset tagasisidet õpetamisele ning reflekteerivad nii enda kui õppejõu sooritust, võttes arvesse ka kolleegide poolt antud tagasiside (Bell, Mladenovic & Segara, 2010).

Õppetöö vaatlus on vastastikune toetus nii vaatlejale kui ka vaadeldavale, mille kaudu on võimalik suurendada eneseteadlikkust, oskust näha enda eesmärgid ja tegevusi kriitiliselt ning omandada uusi tehnikaid ja meetodeid enda õpetamise ja õppimise toetamiseks (Carroll & O'Loughlin, 2013; Crabtree & Scott, 2016). Õppetöö vaatluse kasulikkuse määravad ära võimalus hinnata ja täiustada õpetamis- ja juhendamise kvaliteeti ning identifitseerida motivaatorid, takistused ja eesmärgid, mis õpetamise ja/või juhendamise protsessis võivad esile kerkida (Carroll & O'Loughlin, 2013).

Õppetöö vaatlus peab olema juhendatud läbi toetavate ja mõtestatud tegevuste. Selle abil täiustub õpetamise praktika ning suureneb juhendajate ja õppejõudude enesekindlus ja pühendumus õpetamisele (Byrne, Brown & Challen, 2010). Lisaks paranevad õppejõudude oskused rakendada teoreetilisi käsitlusi praktikas ning suureneb teadlikkus õppijate õppimiskogemuste väärtustamisest ja arvestamisest. Samuti täienevad oskused tagasiside andmiseks ja vastu võtmiseks ning areneb oskus luua õpetamise ja õppimise mudel, milles on välja toodud adekvaatsed õpetamise eesmärgid ning tegevuskava (Bell & Mladenovic, 2014).

Õppetöö vaatlust rakendatakse paljudes kõrgkoolides. Nimetatud protsessi eesmärgiks on arenguvõimaluste märkamine (Buskist, Ismail & Groccia, 2014). Kuigi õppetöö vaatlus leiab kõrgkoolide poolt laiemat huvi, tuuakse välja probleeme protsessi mõistmise kohta. Õppetöö vaatlust võidakse ette kujutada kontrolliva tegevusena, mis ohustab õppejõu akadeemilist vabadust, konfidentsiaalsust ning nõuab palju ajalist ressursi (Hammersley-Fletcher & Orsmond, 2004). Samuti on probleemina välja toodud, et kui protsess ei ole selgelt juhendatud, siis puudub arusaam õppetöö vaatluse korraldusest ning kasulikkusest (Bell & Mladenovic, 2014).

Õppetöö vaatluse korraldamisel peab olema välja töötatud mudel, mis annab selge ülevaate tegevustest ning aitab fookust hoida vaatluse eesmärkidel. Mudeli valik sõltub mitmetest teguritest, mida tuleb arvesse võtta (Gosling, 2014; Golparian, Chan & Cassidy, 2015). Õppetöö vaatlusel peab olema kindel juhendaja, kes jälgib mudeli rakendust ning läbi viidavate tegevuste kohasust õppejõudude õpetamise arenguks. Selleks tuleb juhendajal mõista valitud mudeli eripärasid, kindlaks määrata juhendamise tegevused ning mõista enda rolli olulisust õppejõudude juhendamisel (Hendry & Oliver, 2012).

Kui võtta fookusesse õppetöö vaatlus Tartu Ülikooli kontekstis, siis autorile teadaolevalt puuduvad kindlad uuringud nimetatud protsessi korraldusest. Sellest tulenevalt puudub selge arusaam konsultantide tegevustest, mis tõstatab vastuolu õppetöö vaatluse korraldusest. Eelnevalt välja toodud uurimuste kohaselt peab õppetöö vaatlus olema juhitud läbi mõtestatud tegevuste (Byrne, Brown & Challen, 2010) ning korraldatud kindla mudeli abil (Gosling, 2014; Golparian, Chan & Cassidy, 2015). Seega on käesoleva töö uurimisprobleemiks teadmatus konsultantide tegevustest ning nende rolli olemusest õppetöö vaatlusel.

Uurimused (Gosling, 2014; Golparian, Chan & Cassidy, 2015) näitavad, et mudeli valik õppetöö vaatlusteks sõltub mitmetest teguritest. Konsultantide arusaamine nimetatud protsessi kasulikkusest ning kompetents juhendamisel on ühed tegurid, mida tuleb mudeli valikul arvesse võtta. Seetõttu on oluline uurida konsultantide arusaamasid tegevustest õppejõudude juhendamisel ning tõlgendusi enda rolli olemusest. Saadud tulemuste põhjal saab teha valiku mudelist, mille abil korraldada õppetöö vaatlust Tartu Ülikoolis. Eelnevast lähtuvalt on magistritöö eesmärk välja selgitada konsultantide arusaamad nende tegevustest ning rollist õppetöö vaatlusel.

Käesolev uurimus koosneb neljast peatükist. Teoreetilises osas antakse ülevaade õppetöö vaatlusest kõrghariduses, vaatlusteks rakendatud mudelitest ning protsessi juhendavate

inimeste tegevustest. Empiirilises osas on välja toodud valimi kirjeldus, andmekogumismeetod ning andmete analüüs. Uurimuse kolmandas osas tuuakse välja andmekogumismeetodi põhjal ilmnunud tulemused. Töö viimase osas analüüsitakse ning arutletakse teoreetilises osas välja toodud seisukohtade ja andmeanalüüsist saadud tulemuste üle.

1. ÕPPETÖÖ VAATLUS KÕRGHARIDUSES

Õppetöö vaatlusel võivad olla mitmed eesmärgid: hindav; arendav; koostööl põhinev. Ülikoolide kontekstis on õppetöö vaatlust käsitletud pigem koostööl põhineva tegevusena, mida peetakse kõige efektiivsemaks, eetiliseks, professionaalse õppimise õpetamise toetamise ja õppimisega seotud teemade alustalaks. Koostööl põhineva õppetöö vaatluse tulemused annavad toetust ka konkreetsemate tegevuste läbiviimisel, näiteks kursuse ülesehitus ja tööde hindamine (Gosling, 2002).

Õppetöö vaatlus on kavandatud indiviidide sotsiaalse hindamise protsessina (Bornmann, 2008). See on ametialase eneseregulatsiooni võtmesõna, mida kasutatakse akadeemiliste oskuste välja selgitamiseks ning ametialaste kompetentside arendamisel (Ware, 2008). Kuigi õppetöö vaatluse kohta võib olla eelarvamusi, toetavad mitmed kõrgkoolid selle protsessi toimimist. Õppetöö vaatlust rakendavate kõrgkoolide esindajad toovad välja, et tegemist on analüüsi printsiibiga, mille tulemusena on 2/3 osalejatest leidnud uusi tehnikaid oma õpetamise täiustamiseks (Ware, 2008).

Õppetöö vaatlus on juba pikalt olnud peamine refleksiivne tegevus õpetamise ja õppimise toetamisel ning efektiivsema praktika levitamisel (Hammersley-Fletcher & Orsmond, 2004). Selles nähakse abivahendit, millega on võimalik hinnata ja täiustada õpetamise kvaliteeti ning identifitseerida peamised motivaatorid, piirangud ja eesmärgid. Õppetöö vaatlus on väärtuslik ka alustavatele õppejõududele (Carroll & O'Loughlin, 2013).

Õppetöö vaatluse väärtus seisneb nende praktiliste aspektide märkamises, mis võivad õppejõule tihti varjatuks jääda (Bell & Mladenovic, 2014). Õppejõududele võib jääda arusaamatuks, miks peaksid kolleegid tema õppetööd vaatlema ja hiljem tagasisidestama, kui ta on aastakümneid õpetamisega tegelenud. Sellest tulenevalt on õppetöö vaatlus oluline, sest olles õppejõuna pidevalt enda valdkonnas ja tegemistes sees, võivad märkamata jääda elementaarsed eksimused õpetamispraktikas (Hendry & Oliver, 2012).

Õppetöö vaatlus aitab õppejõududel märgata võimalusi, kuidas saab täiustada enda õpetamist ning suurendada ka õppetöö praktilist väärtust (Race, 2015). Kriitiline kõrvalpilk ja konstruktiivne tagasiside võimaldavad luua refleksiivse õhkkonna, kus õppejõud võib hakata hoomama ka erinevaid õpetamise dimensioone ning selle kaudu täiustada ka enda oskusi õppetöö korraldamisel. Regulaarselt ja eesmärgipäraselt analüüsiv praktik on oluline iseloomuomadus suurepärasel õppejõul kõrgharidussüsteemis (Kane, Sandretto & Heath, 2004). Eneserefleksiooni oskus on vajalik ja toetab õppejõudu ka siis, kui atesteerimiseks peab ta koostama enda kui õppejõu portfoolio või õpimapi (Gosling, 2002).

Õppetöö vaatlust saab kasutada mitmete õpetamise ja õppimise alaste tegevuste analüüsimiseks. Kõrgkoolide kontekstis on vaatlusest saadud tagasiside analüüsimisel suurimat tähelepanu leidnud just õppejõudude teadustöö ning metoodika alaste teadmiste areng (Gosling, 2014). Mitmete kõrgkoolide õppejõud on väitnud, et õppetöö vaatluse protsessis osalemine andis enesekindlust teadustöö tegemiseks ja enda õpetamisalase tegevuse arenguks. Samuti on vaatlusel osalenud õppejõud toonud välja, et märkavad nüüd õppetööd läbi viies erinevaid metoodilisi rakendusi, mida saab kasutada erialaste teadmiste edasi andmiseks ning õppimise ja õpetamise huvitavamaks muutmisel (Sachs & Parsell, 2014).

Õppetöö vaatluse puhul võib esineda probleeme. Mitmete kõrgkoolide näitel võib vaatlusi pidada pealetükkivaks ning akadeemilise vabaduse ohuks. Samuti võib nimetatud protsessi ette kujutada mitte konfidentsiaalse, üldistatava ning aega nõudva tegevusena (Hammersley-Fletcher & Orsmond, 2004; Lomas & Nicholls, 2005). Nimetatud probleeme on võimalik ära hoida, kui vaatluse protsess on läbi mõeldud ning selgelt juhendatud (Lomas & Nicholls, 2005).

1.1. Rakendatavad mudelid õppetöö vaatluseks

Mudeleid, mille järgi kõrgkoolides õppetöö vaatlust läbi viiakse on mitmeid. Rakendatavate mudelite valik sõltub mitmetest teguritest: kes vaatleb, mis eesmärgil, milline on osalejate vaheline suhe, kuidas hinnatakse, mida vaadeldakse, kes saab tulemustest kasu ning kes juhib protsessi (Gosling, 2014; Golparian, Chan & Cassidy, 2015; Pattison, Sherwood, Lumsden, Gale & Markides, 2012).

Õppetöö vaatlus on tavapärane hindamise ja arenguvõimaluste märkamise juhtimine, mis on paljudes kõrgkoolides leidnud efektiivset rakendust. Vaatlus hõlmab ühte kolleegi (vaadeldav) ja vaatlejat (konsultant, mentor, koordinaator), kes teeb märkmeid vaadeldava

õpetamise kohta. Peale õppetöö lõppu pakub vaatleja enda poolse tagasiside võimalike arengukohtade, õnnestumiste ning soovitude kohta (Chism & Banta, 2007; Perlman & McCann, 1988 viidatud Buskist, Ismail & Groccia, 2014).

Kõrgkoolides on õppetöö vaatlusteks kasutatud hindamis-, arengupõhist ja kollegiaalset vaatlusmudelit, mille valik sõltub mitmetest tunnustest (tabel 1) (Gosling, 2002).

Tabel 1. Õppetöö vaatlusmudelid (Gosling, 2002)

Tunnus	Hindamismudel	Arengupõhine mudel	Kollegiaalne vaatlusmudel
<i>Kes juhendab?</i>	Juhtkond hindab	Valdkonna arengujuht	Kollegiaalne
<i>Keda?</i>	õppejõude	(ekspert) hindab õppejõude	(õppejõud omavahel)
<i>Eesmärk</i>	Õppetöö kvaliteedi hindamine	Õpetamiselaste kompetentside hindamine	Õpetamiselane arutelu, õppejõudude eneserefleksioon
<i>Väljund</i>	Raport/hinnang	Raport/tegevusplaan/hinnang	Analüüs/arutelu
<i>Vaatleja ja vaadeldava suhe</i>	Vaatlejal on võim/autoriteet	Vaatleja on ekspert	Võrdne/vastastikune
<i>Konfidentsiaalsus</i>	Info on juhtkonna ja vaadeldava vaheline	Info on vaadeldava ja eksperdi (vaatleja) vaheline	Info on kolleegide vaheline
<i>Osalemine</i>	Kohustuslik ja juhtkonna poolt valitud õppejõududele	Kohustuslik ja valitud õppejõududele	Vabatahtlik, kõikidele õppejõududele
<i>Tulemuse hindamine</i>	Läbis/kukkus läbi hinnang; punktisüsteem	Arengukava (kuidas saaks paremini); läbis/kukkus läbi hinnang	Mittehinnanguline, konstruktiivne
<i>Vaatlusobjekt</i>	Õpetamiselane tegevus; õppetöö esitlus	Õpetamiselane tegevus, õppetöö esitlus, õpikeskkond, õpimaterjalid	Õpetamiselane tegevus, õpikeskkond, õpimaterjalid
<i>Kasusaaja</i>	Institutsioon/asutus	Vaadeldavad	Kõik osapooled

<i>Riskid</i>	Koostöö puudumine, võõrandumine	Mõju puudumine	Enesega liigne rahulolu, konservatism
---------------	---------------------------------------	----------------	--

Kuna õppejõu loenguruumis esinemine on ainult üks osa õppetöö tegevusest, siis on Buskist, Ismail & Groccia (2014) pakkunud välja holistilise hindamismudeli, mis on lisaks eelnevalt välja toodud mudelitele kõrgkoolides rakendust leidnud. Holistiline hindamismudel kirjeldab seitset vastastikuselt seoses olevaid muutujaid kolleegi õpetamisest: õppimise eesmärgid, kursuse sisu, õppejõu ja õppijate omasused, õppimise protsess, õppimise kontekst ja õpetlikud protsessid. Nimetatud muutujate märkamine ja hindamine võimaldab näha õpetamise laiemat pilti, mille tulemusena saab õppejõud tagasiside kaudu selgema arusaama õpetamise ja õppimise mitmekülgsusest võimalusest (Groccia, Alsudairi & Buskist, 2012). See, kuidas õpetamine praktikas toimub, milliseid meetodeid kasutatakse kujuneb välja otsusest, mis on oodatavad õppimise tulemused, õpetamise käsitlustest, õppijate vajadustest ja õpikeskkonna võimalustest ja piirangutest (Bell & Mladenovic, 2014).

Holistilise hindamismudeli korral kasutatakse õppetöö vaatluse puhul lähenemist, kus tagasiside jääb õppejõu ja vaateleja(te) vahele (Buskist, Ismail & Groccia, 2014). Paljudes kõrgkoolides on nüüdsest rohkem kasutusele võetud individuaalsem lähenemine, kus tagasiside andmine toimub ainult kahe osapoole vahel: õppejõud ja vaateleja. Antud mudeli puhul on vaateleja see, kes tervet protsessi juhib (Bell et al, 2014). Individuaalsemal lähenemisel on õppetöö vaatlusel neli baaskomponenti: vaatluseelne kohtumine; õppetöö vaatlemine, mis hõlmab endas ka arutelu õppetöös osalevate õppijatega; vaatluse raporti kirjutamine ja vaatlusjärgne tagasiside kohtumine (Buskist et al, 2014).

Analüüsides eelnevalt välja toodud õppetöö vaatluse mudeleid, siis on leitud, et kollegiaalne vaatlusmudel leiab kõrgkoolides suuremat kasutust ja selles osalenud õppejõud on rohkem motiveeritud enda õpetamise täiendamisest (Gosling, 2014). Antud mudeli kohaselt vaatlevad ja tagasisidestavad õppejõud teineteise õppetööd, mille eesmärgiks on õpetamisalaste kompetentside suurendamine ning eneserefleksiooni oskuse suurendamine. Rakendatud tegevuste läbi toimub pidev analüüs, arutelu ja hõlmatakse laiem õpetamismeetodite kogemus (Gosling, 2002; Carroll & O'Loughlin, 2013).

Kollegiaalse vaatlusmudeli tugevuseks peetakse osalejate võrdset suhet, kus keskkond on mitte hinnangut andev ja konstruktiivne (Carroll et al, 2013). Samuti on antud mudeli puhul

vaatluse all mitmed olulised aspektid: õppejõu esinemisoskus, õpikeskkond, õppematerjalid, tunnikava, rakendatavad meetodid, õppejõu ja õppija vaheline suhe ja palju muud (Bell & Mladenovic, 2014).

Aktiivselt õpetamisele ja õpetamisoskuste arendamisele keskendumine aitab otseselt parendada ka õppijate keskendumist õppimisele. Seetõttu on vaatlemisel ja tagasiside andmisel oluline märgata neid aspekte, mille välja toomine aitab õppejõul laiendada ettekujutust erinevatest võimalustest, mis toetavad õpiprotsessi korraldamisel õppija eesmäärke, ootuseid, õppematerjale ja rakendatavaid meetodeid (Gosling, 2002).

Olenemata sellest, et kõrgkoolides korraldatakse õppetöö vaatlusi erinevatel viisidel, tuuakse mitmete uuringute (Gosling, 2014; Golparian, Chan & Cassidy, 2015; Pattison, Sherwood, Lumsden, Gale & Markides, 2012) põhjal välja, et kindla mudeli rakendamine õppetöö vaatlusteks ei ole kokkuvõttes kasulik ainult õppejõududele, vaid õppetöö vaatlusest ja saadud tulemuste analüüsist saavad olulist abi ka õppijad, vaatlejad ja üldiselt institutsioonid (Buskist et al., 2014). Õppetöö vaatlemisel ja tagasisidestamisel saavad nii õppejõud kui ka vaatlejad eneseteadlikumaks, motiveeritumaks ning omavad oskust märgata uusi tehnikaid enda õpetamise täiustamiseks (Carroll & O'Loughlin, 2013).

1.2. Õppetöö vaatlus erinevate kõrgkoolide näitel

Õppetöö vaatlust võib mõista kui analüütilist protsessi, mille käigus üks kolleeg tutvub teise kolleegi õpetamisega. Protsessi kestel võimaldatakse kolleegil saada konstruktiivset tagasisidet õppeprotsessi kohta, eesmärgiga toetada tema õpetamise kvaliteedi parendamist ja professionaalset arengut (Bell & Mladenovic, 2014). Õppetöö vaatlust on hakatud kõrgkoolides rohkem väärtustama, mistõttu on tekkinud konkreetne vajadus kindla mudeli kasutamiseks nimetatud tegevuse korraldamisel (Gosling, 2014).

Kuigi õppetöö vaatlusi korraldatakse kõrgkoolides erinevatel viisidel, on protsessi üldised taotlused, käik ja eesmärgid ühtsed ning fookus on suunatud õppejõu reflekteerimise oskuse suurendamisele, mis võimaldaks efektiivsemalt toetada õpetamist ja õppimist (Crabtree & Scott, 2016). Staffordshire Ülikoolis korraldatava õppetöö vaatluste eesmärkideks on õpetamise ja õppimise kvaliteedi tõstmine läbi oma tegevuste mõistmise, õppemeetodite tõhusa rakendamise, koostöise tegutsemise ning oma pideva arenguvõimaluste märkamise (Hammersley-Fletcheri & Orsmondi, 2004). Plymouthi, Sydney ja Southamptoni Ülikoolides on õppetöö vaatlused määratud kindlatesse raamidesse, kus tegevused toimuvad läbi kolme

kontseptsiooni: kindel õpetamise olukord, analüüsiv praktika ja kontseptuaalne edasiarendamine (Hammersley-Fletcheri & Orsmondi, 2004; Hendry & Oliver, 2012; Byrne, Brown & Challen, 2010; Bell & Mladenovic, 2014).

Kindla õpetamise olukorra loomine õppetöö vaatlustel võimaldab õppejõududel olla ise aktiivselt õpetamise läbiviija, kuid samas vaadata ka teiste kolleegide oskusi õppetöö korraldamisel. Mõlemas rollis olemine võimaldab esile tõsta kogemuse tähtsuse nii tehnilises kui ka teoreetilises kontekstis, mis rikastab enda mõtteid õppetöö korraldamisel (Bell & Mladenovic, 2014). Samas võimaldab õppetöö vaatlus kinnitada õppejõule ka seda, et teatud probleemid õppetöö korraldamisel võivad esile kerkida ka tema kolleegidel ning probleemidega üksinda silmitsi seismise asemel on tal tugi, kellega ühiselt takistustest üle saada (De Rijdt, Stes, Vleuten & Dochy, 2013).

Õppetöö vaatlus edendab refleksiivset praktikat, kus õppejõud analüüsivad enda tehnilisi, praktilisi ja teisi olulisi aspekte õpetamise kontekstis (Bell et al, 2014). Sydney Ülikoolis õppetöö vaatlustel osalenud õppejõud väitsid, et pidev analüüsiv õpetamise praktika aitab mõista ja olla rohkem teadlik enda õpetamisest. Pideva refleksiooni läbiviimisega mõistsid õppejõud, et peale iga õpetamise kogemust on vaja enda tegevust hinnata ja analüüsida, mitte peale õppeprotsessi lahkuda ja loota, et tunni eesmärk sai täidetud (Bell, Mladenovic & Segara, 2010). Plymouthi ja Southamptoni Ülikooli õppejõud on välja toonud, et refleksiivne praktika sunnib süvenenumalt mõtlema nendele meetoditele, mille kaudu suudetakse täiustada enda õpetamist (Hendry & Oliver, 2012; Byrne, Brown & Challen, 2010).

Õppetöö vaatlus on andnud kontseptuaalseid edasiarenguid õppejõudude korraldatavas õppetöös. Sydney Ülikooli õppejõud on välja toonud, et õppetöö läbiviimisel suudavad nad rohkem märgata õppijate vajadusi ja nende arvestamisel muuta õppetöö efektiivsemaks (Bell & Mladenovic, 2014), samas kui Plymouthi ja Southamptoni Ülikooli õppejõud on hakanud rohkem tähelepanu pöörama enda tegevuste ülesehitamisele ja eesmärgistamisele, millega parendada õppimise kvaliteet eriala laiemas perspektiivis (Hendry & Oliver, 2012; Byrne, Brown & Challen, 2010).

Õppejõudude õppetöö korralduses on tänu vaatlustel osalemisele muutunud mitmed faktorid, kus lisaks õppija vajaduste märkamisele on suurendatud enda pühendumist nii õpetamisesse kui ka enesearengu toetamisesse (Bell & Mladenovic, 2014). Auburni ja Nebraska-Lincolni Ülikooli näitel on vaatlustel osalenud õppejõud parandanud enda metodoloogilisi võtteid

õppetöö korraldamisel ning suurenenud on reflekteerimisoskused, mis on oluliselt tõstnud üldist õppekvaliteet (Sachs & Parsell, 2014).

Olukorras, kus on muutunud õppimis- ja õpetamisprotsessis osalejad ja õpikeskkond ning kus vanad meetodid ei ole enam nii tõhusad, on ka Eesti kõrgkoolid asunud aktiivselt otsima võimalusi õppetöö arendamiseks. Kuigi mitmetes kõrgkoolides on hakatud korraldama õppetöö vaatlust, leiab Eesti kõrgkoolide näitel vähe mudeleid, mille järgi õppetöö vaatlust juhendatakse. Kaitseväge Ühendatud Õppeasutuses (edaspidi KVÜÕA) on õppejõudude arendamiseks ja toetamiseks käima lükatud tunnivaatlussüsteem, mille eesmärkideks on vahetada kogemusi, vaadata, millised on teiste õppejõudude lahendused õppetöö läbiviimisel ning arendada õppejõudude omavahelist suhtlust ja koostööd (Otsus, Ganina & Boltovsky, 2015).

Uurimuses välja toodud kõrgkoolides on õppetöö vaatlusi korraldatud kahe mudeli abil. Staffordshire, Plymouthi, Sydney ja Southamptoni Ülikoolides korraldatakse õppetöö vaatlust hindamismudeli abil (Hammersley-Fletcheri & Orsmondi, 2004; Hendry & Oliver, 2012; Byrne, Brown & Challen, 2010; Bell & Mladenovic, 2014). Ülikoolides suunatakse fookus õppetöö kvaliteedi hindamisele ning protsessi juhib juhtkond. Õppejõududele on õppetöö vaatlused määratud töökoormusesse, mis teeb protsessis osalemise kohustuslikuks (Byrne et al., 2010; Bell et al., 2014).

Auburni ja Nebraska-Lincolni Ülikoolides rakendatakse õppetöö vaatlusteks kollegiaalset vaatlusmudelit, millega fookus on suunatud õppejõudude eneserefleksiooni oskuse suurendamisele (Sachs & Parsell, 2014). KVÜÕAs rakendatakse tunnivaatluseks samuti kollegiaalset vaatlusmudelit. Kuigi KVÜÕAs on vaatlustel osalemine tehtud õppejõududele kohustuslikuks, mida võib pidada hindamismudeli tunnuseks, lähtutakse tegevustes ning eesmärkides kollegiaalse vaatlusmudeli kriteeriumitest (Otsus, Ganina & Boltovsky, 2015).

1.3. Konsultantide tegevus õppejõudude juhendamisel õppetöö vaatlusel

Mitmete kõrgkoolide näitel puudub õppetöö vaatlusel inimene, kes tervet protsessi juhendab. Kui hindamis- ja arengupõhise mudeli rakendamisel juhendab protsessi valdkonna ekspert või juhtkond, siis kollegiaalse vaatlusmudeli puhul võib puududa kindel juhendaja ning tegevus toimub õppejõudude vahel (Gosling, 2002). Kuna õppetöö vaatluse puhul võivad esineda

mitmed õppejõudude arengut pärssivad aspektid, siis on vajalik, et vaatluse protsess oleks läbi mõeldud ning selgelt juhendatud kindla isiku poolt (Lomas & Nicholls, 2005).

Kõrgkoolides, kus kollegiaalse vaatlusmudeli protsess toimub õppejõudude vaheliselt, on hakatud tundma vajadust kindla juhendaja järgi. Juhendaja puudumine on toonud probleemi, kus puudub selge arusaam, kuidas protsessis osalevaid õppejõudusid juhendada ning milliste tegevustega toetada õppejõudude õpetamise ja õppimise protsessi ning arengut (Bell & Mladenovic, 2014). Peamised probleemid, mida on välja toodud, hõlmavad uute õppejõudude kaasamist, uute teemade genereerimist, arutelude alustamist ja juhtimist, vaatluse tagasiside andmist ning õppejõudusid reflekteerimisele suunamist (De Rijdt, Stes, Vleuten & Dochy, 2013).

Probleemi lahendamiseks on hakatud välja koolitama inimesi, kelle ülesanne on juhendada õppetöö vaatlust ning toetada õppejõudude arengut (Gosling, 2002; Johnson & Fiarman, 2012). Õppetöö vaatlust juhendavaid inimesi on nimetatud konsultantideks ja/või koordinaatoriteks. Olenemata sellest, kuidas on kõrgkoolides vaatlust juhendavat inimest nimetatud, toimub õppetöö vaatlus samade eesmärkide ja põhimõtete järgi (Bell & Mladenovic, 2014; Carroll & O'Loughlin, 2013).

Konsultandi roll ja ülesanne õppetöö vaatluse juhendamisel on keeruline. Õppetöö vaatlust käsitlevate uurimuste tulemusena on kinnitatud, et konsultandid võivad tunda ebakindlust või liigset vastutustunnet õppejõudude juhendamisel. Konsultandid võivad kokku puutuda olukorraga, kui õppejõud võtavad vaatluselt saadud tagasisidet negatiivse kriitikana (Johnson & Fiarman, 2012). Ebakindluse ära hoidmiseks tuleb konsultantidel kindlaks määrata juhendamise tegevused, eesmärgid ning tajuda enda rolli olulisust õppetöö vaatluse korraldamisel (Hendry & Oliver, 2012).

Konsultantide toetamiseks on mõeldud erinevaid meetodeid, mille abil on võimalik reflekteerida enda tegevusi õppejõudude juhendamisel. Üheks meetodiks on kindla vaatlusmudeli rakendamine, mis võimaldab hinnata õppejõudude progressi ning toetada vaatluse kaudu saadud konstruktiivse tagasiside analüüsimist (Gosling, 2002; Hammersley-Fletcher & Orsmondi, 2004; Sachs & Parsell, 2014; Hendry & Oliver, 2012). Teise meetodina on mitmetes ülikoolides käima lükatud *Peer Assistance and Review* (edaspidi PAR) kolleegium, mis hõlmab endas narratiivset hindamist õppetöö vaatluse juhendamisele ning kokkuvõtvat tagasiside konsultandi tegevusele. Kolleegiumit kasutatakse üldjuhul nendes kõrgkoolides, kus õppetöö vaatlusteks rakendatakse hindamismudelit. Kolleegium koosneb

tavaliselt vanemõppejõududest, mentoritest ja juhtkonna liikmetest (Johnson & Fiarman, 2012).

PAR kolleegiumi rakendus võimaldab konsultandil saada toetust ning võimalikke lahendusi oma ülesannete täitmisel, mis aitab hoida fookust õppetöö vaatluse juhendamisel. PAR kolleegiumi süsteemi kohaselt peab konsultant üks või kaks korda aastas esitama õppetöö vaatluse tulemused kolleegiumile, mille järgselt toimub saadud tulemuste analüüs (Johnson & Fiarman, 2012). Lisaks tagasisidest saadud tulemustele analüüsitakse konsultandi arusaamist kollegiaalse vaatluse kasulikkusest ning uuritakse tema tegevusi, seega peab konsultandil olema selge arusaam enda tegevustest ning rollist, mida ta õppetöö vaatluse juhendamise tulemusena saavutada tahab (Hendry & Oliver, 2012).

Õppetöö vaatluse tulemusi ja konsultandi töö toetamise võimalusi on kõrgkoolides uuritud mitmetel viisidel. Narratiivse uurimisviisi kasutamisel on välja toodud, et antud lähenemine loob võimaluse tajuda õnnestumisi ning puudujääke läbi konsultantide kogemuste, mis ei ole mõjutatud kellegi teise poolt (Johnson & Fiarman, 2012; Ware, 2011). Narratiivne uurimisviis võimaldab konsultandil visandada õppetöö vaatluse plaani, kus on välja toodud erinevad etapid, mida protsessi juhendamisel läbiti ning sündmused, mis välja toodud etappides olid tähendusrikkad. Sarnase abivahendi kasutamine võimaldab konsultandil märgata probleeme, arengukohti ning eesmärkide saavutamist, mis on õppetöö vaatluse tulemuslikkuse saavutamiseks esmatähtsad (Bell & Mladenovic 2014).

Andmete kogumiseks narratiivses uurimuses on kasutatud mitmeid meetodeid, mille eesmärgiks oli välja selgitada konsultantide arusaamad õppetöö vaatluse korraldusest. Varasemate uuringute kohaselt on analüüsitud kuidas konsultandid mõistavad enda tegevuste vajalikkust ning märkavad õppejõudude professionaalset arengut (Hammersley et al, 2004; Hendry et al, 2012; Byrne, Brown & Challen, 2010, Gosling, 2002). Samuti on andmekogumismeetodi eesmärgiks olnud välja selgitada, kuidas konsultant juhendab õppetöö vaatluses osalevaid õppejõudusid ning toetab konstruktiivse tagasiside andmist (Sachs & Parsell, 2014).

Varasemate kvalitatiivsete uurimustulemuste põhjal saab kinnitada, et konsultandil peab olema selge arusaam vaatluse juhendamisest ning välja mõeldud kindel tegevusplaan, mille järgi liikuda (Hammersley et al, 2004; Hendry et al, 2012; Byrne, Brown & Challen, 2010; Gosling, 2002; Sachs & Parsell, 2014). Kindla tegevusraamistiku kasutamine ja selgete eesmärkide sõnastamine võimaldab konsultandil märgata probleeme, arengukohti ning

kontrollida eesmärkide saavutamist, mis on õppetöö vaatluse üldise tulemuslikkuse saavutamiseks esmatahtsad (Gosling, 2002; Sachs & Parsell, 2014).

Uurimuseks käsitletud artiklite analüüsile toetudes võib kinnitada, et kõrgkoolides korraldatakse õppetöö vaatlusi erinevatel viisidel. Kuna nimetatud protsessi on hakatud kõrgkoolides rohkem väärtustama, siis on tekkinud konkreetne vajadus kindla mudeli kasutamiseks (Gosling, 2014). Uurimused (Gosling, 2014; Golparian, Chan & Cassidy, 2015) näitavad, et mudeli valik õppetöö vaatlusteks sõltub mitmetest teguritest. Konsultantide arusaamine nimetatud protsessi kasulikkusest ning kompetents juhendamisel on ühed tegurid, mida tuleb mudeli valikul arvesse võtta. Sellest tulenevalt on oluline, et konsultantidel oleks selge arusaam õppetöö vaatluse korraldusest, enda tegevustest ning rollist õppejõudude juhendamisel (Hendry & Oliver, 2012).

Analüüsides Tartu Ülikoolis toimuvat õppetöö vaatlust, siis on olemas protsessi juhendavad konsultandid. Kuna Tartu Ülikooli näitel puuduvad uuringud õppetöö vaatluste korraldusest, siis ei ole selget arusaama konsultantide tegevustest. Sellest tulenevalt on käesoleva töö uurimisprobleemiks teadmatuse konsultantide tegevusest ja rollist õppetöö vaatlustel.

Selleks, et välja selgitada konsultantide arusaamad nende tegevustest ning rollist õppetöö vaatlustel on püstitatud viis uurimisküsimust:

- 1) Millised on konsultantide kirjeldused õppetöö vaatluse korraldusest?
- 2) Millised eesmärgid on konsultantidel nende enda hinnangul õppetöö vaatluse läbiviimisel?
- 3) Milliseid tegevusi kirjeldavad konsultandid juhendades õppetöö vaatlusel osalevaid õppejõudusid?
- 4) Milliseid muutusi õppetöö vaatluste eesmärkides ja tegevustes kirjeldavad konsultandid?
- 5) Millisena tõlgendavad konsultandid oma rolli tegevuste läbiviimisel?

2. METOODIKA

Uurimuse eesmärgile ning uurimisküsimustele toetudes kasutatakse töös kvalitatiivset uurimisviisi, mis võimaldab täpsemini mõista uuritavate mõttemaailma, andes uuritavatele võimaluse väljendada vabalt oma ideid ja mõtteid (Laherand, 2008). Kvalitatiivse uurimistöö kaudu saab kirjeldada ja seletada sotsiaalset tegelikkust inimeste individuaalsete tõlgenduste kaudu (Õunapuu, 2014).

2.1. Valim

Valimi moodustamiseks kasutati eesmärgipärast valimit, mis võimaldas uurimusse kaasata isikud, kellel oli töö eesmärgist lähtuvalt uuritava teema kohta kõige rohkem informatsiooni. Eesmärgipärase valimi puhul valis liikmed valimisse uurija, põhinedes oma teadmiste ja kogemustele antud grupi kohta (vt ka Õunapuu, 2014). Kuna antud uurimus on suunatud Tartu Ülikooli (edaspidi TÜ) õppetöö vaatlusele, siis moodustasid valimi nimetatud kõrgkoolis tegutsevad konsultandid. Lisaks TÜ konsultantidele kaasati uurimusse Kaitseväe Ühendatud Õppeasutused (edaspidi KVÜÕA) koordinaator, kes juhendab nimetatud kõrgkoolis tunnivaatlussüsteemi selleks ettenähtud mudeli alusel.

Valimi suuruseks oli kuus inimest, sh viis naist ja üks mees. Antud uurimuses oli väga kindel valim, seega ei olnud uuritavate hulk mahukas. Sellest tulenevalt võib valim olla identifitseeritav, seega töös ei ole välja toodud iga intervjuueritava taustaandmeid.

Uurija saatis uuritavatele eelnevalt kinnituskirja, mille nad nõusoleku korral digitaalselt allkirjastasid. Digitaalselt allkirjastatud kinnituskirja järgi võis uurija kasutada nende intervjuude transkriptsiooni materjali ning uuritavad olid nõus sellega, kui nad peaksid olema siiski identifitseeritavad. Uurija sai kõikide uuritavate nõusolekud.

2.2. Andmekogumine

Uurimuse andmekogumismeetodiks valiti narratiivne intervjuu, mille eesmärgiks oli saada ligipääs konsultantide tõlgendustele. Narratiivse intervjuu puhul paluti intervjuuerital esitada huvipakkuva sündmuse ajalugu, milles ta on ise osalenud (vt ka Laherand, 2008). Lugude jutustamine on üks inimkultuuri nurgakivisid. Selle kaudu avaldub narratiivne mõtlemine, mille abil inimene mõtestab maailma ja iseennast sellest maailmas (Bruner, 2004;

Gibbs, 2014). Lugude pajatamine aitab luua korda oma laialipaisatud ja tihtipeale segadust tekitavates kogemustes (McAdams, 1988).

Läbi lugude jutustamise mõtestavad inimesed mineviku kogemusi ning suudavad neid väljendada ka teistele. Narratiivne lähenemine väljendab inimese mõjutamata arusaama mingist kindlasti kogemusest (Gibbs, 2014). Narratiiv on loomulik viis kogemuste edasi andmiseks. Kasutades intervjuerimisel narratiivset lähemist on uurijal võimalus avastada tähtsad teemad uuritava jaoks, mis võimaldab saada otsest pääsu uuritava arusaamiste juurde (Bruner, 2006). Narratiivne lähenemine võimaldab saada ülevaate intervjueritava kogemustest, mille alusel saab välja tuua uurimuse jaoks olulised teemad. Saadud andmestik on aluseks teemade kodeerimiseks, mille abil saab lugudest välja tuua sarnased osad (Gibbs, 2014).

Toetudes narratiivse uurimuse uurimisstrateegiatele, siis võimaldas narratiivne lähenemine välja selgitada konsultantide tegevused ja mõista paremini nende arusaamisi õppetöö vaatluste korraldamisest ja juhendamisest. Kuna antud uurimuse puhul on fookuses konsultantide arusaamad ja tõlgendused õppetöö vaatlustest, siis võimaldas narratiivne uurimus analüüsida konsultantide lugusid, mis ei olnud intervjuu küsimustega ega uurija poolt mõjutatud.

Intervjuueelselt paluti konsultantidel koostada teekonna joon ehk sündmuste käik, kus on välja toodud erinevad etapid, mida õppetöö vaatluste korraldamisel läbiti ning sündmused, mis välja toodud etappides olid tähendusrikkad konsultantide enda arusaamade seisukohast. Konsultantidele saadeti juhend teekonna joone koostamiseks, mis võimaldas neil intervjuueelselt visandada struktureeritud sündmuste käik õppetöö vaatluste juhendamisel (lisa 1). Intervjuude läbiviimiseks koostati intervjuu kava, mis tugineb U. Flicki (2006) teoreetilisele käsitlusele narratiivse intervjuu ülesehitusest läbi kolme teemaploki (lisa 2): algsituatsioon (millest kõik algas), kõigi kogemuste hulgast narratiivi seisukohast olulised sündmused ja sündmuste areng (kuidas asjad arenesid ja muutused tegevustes ning eesmärkides), arengu tulemused (millised on lõpptulemused). Samuti võeti intervjuu kava koostamisel aluseks uurimisküsimused.

Intervjuu alguses tutvustati uurimuse eesmärki ja intervjuu ülesehitust ning tehti kokkulepped informatsiooni kasutamise ning konfidentsiaalsuse kohta. Seejärel suunati intervjueritav rääkima oma lugu, mille raames ei sekkunud uurija loo jutustamisse, vaid täpsustavad küsimused esitati peale loo esitamist. Kui jutustus oli jõudnud oma loomuliku lõpuni, hakkas

uurija esitama küsimusi kas loo teatud osade kohta või tuli välja uue üldise narratiivse küsimusega, et saada andmeid ebaselgeks jäänud osade kohta.

Intervjuud viidi läbi 2015/2016. a. kevadsemestril ja 2016/2017.a. sügissemestril. Kõige pikem intervjuu kestis üks tund ja 38 minutit ning kõige lühem üks tund ja 16 minutit. Intervjuud salvestati diktofoniga. Intervjuu lõpus tegi uurija kokkuvõtte räägitust ning andis intervjuueeritavatele võimaluse korrigeerida ja täpsustada mõtteid.

Töö usaldusväärsuse suurendamiseks viidi läbi pilootintervjuu õppetöö vaatlust juhendava konsultandiga, mille eesmärgiks oli välja selgitada küsimuste arusaadavus ja mõistetavus uuritava jaoks, saada informatsiooni intervjuuks kuluva ajaressursi kohta, harjutada intervjuu läbi viimist ja veenduda, kas intervjuu võimaldab leida vastused uurimisküsimustele. Pilootintervjuu kestis üks tund ja kümme minutit.

Pilootintervjuu transkriptsioon saadeti uuritavale lugemiseks, mida konsultant sai vajadusel täiendada ning parandada. Nimetatud tegevus andis informatsiooni selle kohta, kas konsultant sai kõik vajalikud mõtted välja öelda ning kas uurija on tema mõtted korrektselt kirja pannud.

Pilootintervjuu analüüsi tulemusena ei ilmnunud vajadust küsimuste ümbersõnastamiseks, ära jätmiseks või juurde lisamiseks, vaid küsimused toetasid uurimisküsimustele vastuste saamist. Samuti võis kinnitada, et eelnevalt konsultandile saadetud teekonna joone juhis oli arusaadav ning toetas õppetöö vaatluse sündmuste visandamist, mille abil sai konsultant intervjuule tulla juba struktureeritud ning läbi mõeldud sündmuste käiguga.

2.3. Andmete analüüs

Magistritöö uurimisküsimustest lähtuvalt analüüsiti andmeid kvalitatiivse induktiivse temaatilise analüüsi meetodil, mille eesmärgiks oli leida üles andmetes peituvad tähendused ja arusaamad (Ezzy, 2002; Flick, 2011). Induktiivne lähenemine võimaldas mõista uurimuses osalejate maailma ja arusaamasid ning uurida nende tõlgendusi uuritava teema kohta (vt ka Smart, Witt & Scott, 2012). Temaatilist analüüsi kasutades otsis uurija kogutud andmetest läbivaid jooni (vt ka Vaismorandi, Turunen, & Bondoras, 2013). Temaatilise analüüsi meetodiga selgitati välja õppetöö vaatluse tegevused ja nende järjestus ning uuriti konsultantide arusaamasid enda rollist.

Enne andmete analüüsi transkribeeriti intervjuud kasutades abivahendina Express Scribe Transcription Software programmi, mis võimaldas muuta helifaili kiirust vastavalt sellele, kui kiiresti suutis uurija teksti faili ümber kirjutada. Uurija otsuse kohaselt ei kirjutatud transkriptsioonides välja sõnakordusi ega mõttepause, sest need ei omanud uurimuse läbiviimise seisukohast tähtsat rolli. Keskmiselt kulus ühe intervjuu transkribeerimisele viis tundi ning saadi vahemikus üheksa kuni kolmteist lehekülge teksti intervjuu kohta. Tekstid pandi kirja Microsoft Word dokumenti vormistatuna Times New Roman kirjastiilis, tekstisuurusega 12 ning Single reavahega. Transkribeeritud teksti kogumaht oli 72 lehekülge, millele lisandusid 12 lehekülge konsultantide poolt visandatud teekonna joone materjali. Analüüsitava materjali kogumaht oli 84 lehekülge.

Iga intervjuu salvestust ja transkriptsiooni loeti kolm korda läbi, eesmärgiga saada selgem ülevaade kogutud andmetest ning kontrollida andmete õigsust. Intervjuude transkriptsioonid laeti *.txt* formaadis dokumentidena üles QCAmap programmi. Koodide tuletamiseks loeti transkriptsioonid läbi ning otsiti vastavalt uurimisküsimustele üksus, mis annaks edasi terviklikku mõtet. Üksuseks valiti uurimuses lause(d), mis andis uurimusküsimusele vastamiseks edasi olulist mõtet (Vaismorandi et al, 2013). Edasise protsessi käigus tähistati välja toodud lause(d) ning määrati neile kood, mis kirjeldas tähenduslikku üksust (Braun & Clarke, 2006).

Uurimuses kasutati andmete analüüsiks Brauni ja Clark'i (2006) temaatilist andmeanalüüsi kuue etapi abil. Esimeses etapis loeti intervjuude transkriptsioone ning märgiti üles esialgsed mõtted ning otsiti tähendusi ja sarnaseid mustreid. Teises etapis loodi esialgsed koodid, kus süstematiseeriti teemaga seotud olulisemad osad materjalist, mis moodustasid korduvat informatsiooni. Kolmandas etapis toodi eelnevalt kokku koondatud materjalist välja kindlad teemad. Näide teemade moodustamisest on esitatud tabelis 2. Neljanda etapi puhul vaadati teemad üle ning loodi saadud tulemustest temaatilise analüüsi kaart (lisa 5, 6, 7, 8, ja 9), mis võimaldas välja tuua erinevad teemad ning nende kokku sobivuse. Viiendas etapis toimus pideva analüüsi käigus saadud teemade defineerimine. Kuuendas etapis analüüsiti defineeritud teemasid andmetes, mis aitas uurimisküsimustega seoses väljendada midagi olulist uurimuse seisukohalt. Iga uurimusküsimuse kohta eristus kaks kuni neli laiemat teemat.

Tabel 2. Näide teemade moodustamisest.

transkriptsioon	kood	teema
-----------------	------	-------

<i>vaatlesime väga erinevaid asju. Vaatlesime auditoorset õppetööd, ainekava, moodlet, arutasime sinna juurde. See, et vaatlus on saanud endale oluliselt laiemat sisu, et me ei vaatle mitte ainult õppetööd, vaid arutame ainekava ja moodlet ja materjale, et see tähendus on nagu laienenud</i>	Õppematerjalide analüüs	Õppetöö vaatlemise juhendamine
<i>Just sügisel tegelesime teema, eesmärkide, uurimisküsimuste, hüpoteeside sõnastamisega. Sama teema jätkus ka 2016.a kevadel, aga siis oli vaatluse all metoodika-millist metoodikat kasutatakse</i>	Metoodika analüüs	

Andmete analüüsist saadud tulemuste usaldusväärsuse suurendamiseks liiguti pidevalt erinevate etappide vahel ning analüüsiti ja kontrolliti saadud tulemuste õigsust. Samuti toimus pidev arutelu konsultantide ning juhendajaga, mille käigus koondati teemad-alateemad. Uuritavad kaasati terves analüüsiprotsessis, andes neile võimaluse hinnata, kas uurija interpreteeris andmeid õigesti, kas kirjeldused on realistlikud ning kas uuritavate arusaamasid on õigesti edasi antud. Uurimuses dokumenteeriti terve andmetöötlemine, mis pandi kirja uurijapäevikusse (lisa 4). Uurijapäevikusse pani uurija kirja oma oletused, tõlgendused, seletused ja muud mõtted, mida kogu andmetöötlemise meetodi etappide ajal läbiti. Samuti fikseeriti ka intervjuude toimumise aeg ja koht. Uurijapäeviku pidamine aitas uurijal püsida ajalises graafikus ning hoida fookust sellel, mida uuritakse.

3. TULEMUSED

Uurimuse eesmärgiks on välja selgitada millised on konsultantide arusaamad nende tegevustest ning rollist õppetöö vaatlustel. Kuna konsultantide peamiseks rolliks on tagada vaatluste eesmärgi selgus ning toetada õppejõudude õpetamise ja õppimise protsessi ning arengut, siis on oluline, et konsultantidel oleks selge arusaam ka enda tegevustest, mille kaudu nad tervet protsessi juhendavad.

Tulemuste esitamisel kasutatakse näiteid transkriptsioonidest, mida analüüsitakse kõrvuti konsultantide poolt visandatud teekonna joontega. Uuritavate konfidentsiaalsuse tagamiseks ei ole tulemuste osas näidetena välja toodud teekonna joone piltliku materjali, kuna see sisaldab endas detailselt ning nimelist informatsiooni, mille tulemusena võivad intervjuueeritavad ning vaatlustel osalevad õppejõud olla äratuntavad. Igale intervjuueeritavale määratakse number transkriptsioonist toodud näidete jaoks. Tulemustes välja toodud transkriptsiooni tekstid on uurija poolt veidi toimetatud, kus ära on jäetud sõnakordused, mis ei oma uurimisküsimuste tähenduses olulist informatsiooni.

Andmeanalüüsi tulemusena eristus iga uurimisküsimusega kaks kuni neli teemat, mille süsteemne pilt on välja toodud lisades 5, 6, 7, 8 ja 9. Skeemil on esitatud teemad ja alateemad, mis tekkisid andmete analüüsil lähtuvalt igast uurimisküsimusest.

3.1. Konsultantide kirjeldused õppetöö vaatluste korraldusest

Esimese uurimisküsimuse „Millised on konsultantide kirjeldused õppetöö vaatluse korraldusest?“ andmeanalüüsi tulemusena tekkisid kaks laiemat teemat: õppejõult õppejõule põhikoolitus ja kollegiaalne tagasiside/tunnivaatlus. Tulemustest saadud teemasid tutvustatakse alljärgnevalt koos transkriptsioonist toodud näidete ning teekonna joone analüüsi abil.

Uurimuses osalejad tõid intervjuudes välja, et õppetöö vaatluse idee sai alguse 2009. aastal alustatud õppejõult õppejõule koolitusest, mille eesmärgiks oli õppejõudude vastastikune kogemuste jagamine ning toetamine uute meetodite rakendamisel. Vastavalt uurimuses käsitletud kõrgkoolidele hakati õppetöö vaatluse protsessi nimetama kollegiaalseks tagasisideks ja tunnivaatluseks. Probleemina tajuti, et peale põhikoolituse lõppu, kui õppejõud jäid oma teadmistega üksi ning uued teadmised ei leidnud õpetamises rakendust. Uuritavate kirjelduste kohaselt tunti vajadust korraldada regulaarsed kohtumised õppejõududele, kes läbisid põhikoolituse. Kohtumiste eesmärgiks oli pakkuda kollegiaalset tuge õppejõududele, võimalust vahetada õpetamisega seonduvaid kogemusi ning pakkuda välja uusi teemasid, mida arutada.

Sageli juhtus see, et mis koolituselt õpiti, ei leidnud rakendamist. Sellest tulenevalt tekkis idee korraldada regulaarseid kohtumisi koolitusel osalenutele eesmärgiga vahetada kogemusi, arutleda uute õpetamisalaste teemade üle. (intervjuueeritav K2)

Uuritavate kirjelduste kohaselt leiti, et kollegiaalne tegevus võiks olla tervet kõrgkooli hõlmav tegevus, kus igal instituudil oleks oma rühm ning põhifookus oleks teineteise õppetöö vaatlemisel ning tagasiside andmisel. Uuritavate kirjelduste kohaselt piloteeriti kollegiaalset tagasiside Tartu Ülikoolis 2014. aastal õppejõu professionaalse arengu toetamise eesmärgil. Kollegiaalne tagasiside on siiani hõlmanud erinevaid õpetamisega seonduvaid tegevusi: vastastikuse õppetöö vaatlused, ainekava arutelu, õppematerjalide analüüs, õppetöö videote vaatlus ja arutelu ning e-kursuse analüüs ja arutelu. Läbi nimetatud tegevuste väärtustati kogukondades õpetamise kvaliteeti ning arutleti selle üle.

Analüüsides konsultantide poolt visandatud teekonna jooni, siis algselt ei olnud kollegiaalse tagasiside kindlalt struktureeritud ning iga rühm tegutses vastavalt oma vajadustele ja võimalustele. Sellest tulenevalt eristused uuritavate kirjeldused kollegiaalse tagasiside korraldusest. Oli uuritavaid, kes keskendusid süsteemselt vaatlustele ning tagasiside andmisele, samas kui oli uuritavaid, kes korraldasid vaatluseid, kuid mis ei olnud nii jäigalt reguleeritud.

Meil oli vaatlus sinna sisse mõeldud, aga see ei olnud nii jäigalt reguleeritud ja võis olla veidi kaootilisem. Ma tean, et oli konsultante, kelle vaatlused grupiga olid süsteemsemad ja struktureeritud. (intervjueeritav K1)

Intervjuudes toodi välja, et kollegiaalse tagasiside korraldamisel tunti vajadust struktureeritud mudelist, mis hoiab korraldust raamides ning aitab keskenduda nendele tegevustele, mis toetavad õppejõudude õpetamise arengut. Sellest tulenevalt oli uuritavaid, kes lugesid mitmeid artikleid ja uurimusi selle kohta, kuidas korraldatakse kollegiaalset tagasiside mujal kõrgkoolides. Samuti toodi intervjuudes välja, et palju tehti eeltööd eesmärgiga saada informatsiooni selle kohta, kuidas motiveerida rühmi koos käima, mis on need tegevused, mida peaks vältima ning kuidas saavutada arengule suunatud keskkond.

Intervjuudest ilmnes, et erinevates kõrgkoolides võib õppetöö vaatluste korraldus olla erinev. Kuigi nimetatud protsessi idee on Eesti kõrgkoolides saanud alguse õppejõult õppejõule koolitusest, siis edasine korraldus võib olla erinev. Peamine erinevus võib tuleneda sellest, kas vaatlused on korraldatud kindla mudeli abil või lähtutakse tegevuste läbi viimisel teistest printsiipidest. Konsultantide kirjelduste kohaselt võib õppetöö vaatlustel osalemine olla kõrgkoolis kohustuslik, mis kuulub õppejõudude põhitööülesannete hulka ning moodustab osa

õppejõu normkoormusest. Sellest tulenevalt võib olla kindlaks määratud vaatluste arv, millel tuleb osaleda nii vaatlejana kui vaadeldavana.

Uurimuse tulemusena saab välja tuua, et kõrgkoolides, kus vaatlused on korraldatud kindla mudeli abil, lähtutakse korraldustes ametlikust dokumentatsioonist. Selle kaudu toetub tegevus vastastikuse õppetöö vaatluse kõrgkooli sisemise kvaliteedi juhtimise ja kindlustamise alustele, õppejõu pädevusmodelile ning õppeasutuse õpetava koosseisu ja õppetöö kvaliteedi tagamisega seotud dokumentidele. Uuritavate kirjelduse kohaselt tähendab kvaliteet kõrgkooli jaoks muuhulgas vajadust pöörata tähelepanu õppejõudude arengule: nii nende erialase kui metoodilise pädevuse suurendamisele tagamaks kvaliteetne õppetöö.

Uuritavate kirjelduste kohaselt on õppetöö vaatlus ellu kutsutud selleks, et õppejõud saaksid vahetada kogemusi, tutvuda teistes õppeainetes ja üksustes toimuvaga, tihendada koostööd ning suurendada õppejõudude kollegiaalsust. Uurimuse tulemusena saab kinnitada, et kuigi õppetöö vaatlust võib kõrgkooliti erinevalt nimetada ning samuti võib korraldusele erinevalt läheneda, siis protsessi idee on sarnane. Uuritavate kirjelduste kohaselt on märgatud vajadust kindlast mudelist, mis aitab õppetöö vaatluse korraldust raamides hoida ning keskenduda kindlatele tegevustele õppejõudude juhendamisel.

3.2. Konsultantide eesmärgid nende enda hinnangul õppetöö vaatlustel

Teise uurimisküsimuse „Millised eesmärgid on konsultantidel nende enda hinnangul õppetöö vaatluste läbi viimisel?“ andmeanalüüsi tulemusena tekkisid kolm laiemat teemat: sotsiaalse, professionaalse, ühiskondliku suuna eesmärgid. Tulemustena saadud teemasid tutvustatakse alljärgnevalt koos transkriptsioonist toodud näidete ning teekonna joone analüüsi abil.

Uuringus osalejad nimetasid kollegiaalse tagasiside läbiviimiseks püstitatud eesmärgid sarnaselt. Alateemadena sai andmeanalüüsi tulemusena välja tuua, et konsultantide hinnangul jagunevad kollegiaalse tagasiside eesmärgid kolme suunda: professionaalne, sotsiaalne ja ühiskondlik.

Suurema fookuse kollegiaalse tagasiside läbiviimisel sai konsultantide hinnangul professionaalne suund, kus peamisteks eesmärkideks toodi uuritavate poolt välja õppeasutuse õpetava koosseisu professionaalse arengu toetamine, õppejõudude õppetegevusele tagasiside andmine, õppetegevuse arendamine kolleegipoolsete soovitude jagamise kaudu, õppejõudude omavahelise suhtluse toetamine ja kogemuste vahetamine ning õppeainete lõimitusse

suurendamine. Uuritavate teekonna joontel oli teatud sümbolitega (nt hüüumärk, kiri *boldis*) rõhutatud suuremat tähelepanu tegevustele, mille eesmärgiks oli õppejõudude professionaalsete kompetentside arendamine. Teekonna joonel tähelepanu saanud eesmärgid rõhutati ka intervjuusid andes mitmel korral üle.

Ma arvan, et põhiline oli ikkagi see, et inimesed teadlikult arendaksid oma õpetamist, et kõik need rühma liikmed mõtleksid oma õpetamise peale ja leiaksid need kohad, mida nad tahavad arendada. (intervjueeritav K1)

Ja sinna juurde käivad mitmed aspektid, nõ pidevalt ennast täiustav õppejõud, elukestev õpe õppimisprotsessis ja mis ta hiljem on juurde tulnud, siis oma õpetamise uurimine või teaduse uurimine ja õppimise presenteerimine, ka selles suhtes, et üks asi on oma kolleegiga suhtlemine, aga sealt kuskile ka edasi jõuda. (intervjueeritav K3)

Eesmärkide sotsiaalses suunas rõhutasid konsultandid õppejõudude enesearengu ja kolleegide tugisüsteemi võimaluse loomist. Konsultantide hinnangute põhjal toetasid kollegiaalse tagasiside sotsiaalse suuna eesmärgid professionaalsuse suunda, kus esmalt pöörati tähelepanu toetava õhkkonna loomisele ning seejärel läbi oma kogemuste vahendamise aitaksid kaasa ka õpetamise arendamisele.

Analüüsides teekonna joontel visandatud eesmärkide temaatikat, siis oli uuritavaid, kes oluliselt rõhutasid kollegiaalse tagasiside sotsiaalset väärtust. Kui professionaalse suuna eesmärgid olid pigem visualiseeritud kollegiaalse tagasiside hilisemale perioodile, siis sotsiaalse suuna eesmärgid olid väga tugevalt esile toodud protsessi algusperioodil.

Eesmärgid, mille saavutamisel toimuks pidev vastastikune toetamine oli teekonna joontel välja toodud tähelepanu tõstva sümboliga (nt hüüumärk, plussmärk) või märgitud nii, et see eristuks tavalisest tekstist (nt *bold*).

Konsultantide hinnangul ei piirdunud kollegiaalse tagasiside eesmärgid ainult kõrgkooli kontekstis, vaid liikusid ka ühiskondlikus suunas. Oli uuritavaid, kelle intervjuudest tuli välja, et kollegiaalne tagasiside peaks aitama parandada kogu üliõpilaste õppimise protsessi, seega eesmärgid ei olnud suunatud ainult protsessis osalenud õppejõudude arendamisele, vaid kollegiaalse tagasisidega liiguti ka laiemal eesmärgi suunas, milleks oli teatud mentaliteedi muutus ülikoolis ning laiemalt ka ühiskonnas.

Konsultantide hinnangute kohaselt keskenduti kollegiaalse tagasiside korraldamisel peamiselt nendele eesmärkidele, mis toetasid õppejõude nende professionaalsete, sotsiaalsete kui ka ühiskondlike kompetentside arendamist. Konsultantide hinnangute põhjal ilmnes, et kõige suurem fookus oli suunatud õppejõudude õpetamise arendamise, uurimise ja sellest mõtlemise eesmärkidele.

Tulemusena saab välja tuua, et olenemata korralduse erinevustest, on vaatluste eesmärgid ühtsed. Konsultandid toetuvad nendele eesmärkidele, mis toetavad õppejõudude professionaalset arengut ning suurendavad vajadust mõelda õpetamisele.

3.3. Konsultantide kirjeldatud tegevused õppetöö vaatluse korraldamisel ja õppejõudude juhendamisel

Kolmanda uurimisküsimuse „Milliseid tegevusi kirjeldavad konsultandid juhendades õppetöö vaatluses osalevaid õppejõudusid?“ andmeanalüüsi tulemusena tekkisid kolm laiemat teemat: õppetöö vaatluste juhendamine, õppejõudude õpetamise arengu toetamine, praktikakogukondade töö juhtimine. Tulemustest saadud teemasid tutvustatakse alateemade ja transkriptsioonist toodud näidetega. Samuti on tulemustes välja toodud konsultantide poolt visandatud teekonna joone analüüs.

Tulemusena saab välja tuua, et oli uuritavaid, kellel ei olnud kollegiaalse tagasisidega alustades välja töötatud struktureeritud mudelit, mille järgi tervet protsessi juhendama hakata. Esimene mitteformaalne tegevusplaan pandi paika konsultantide ühise omavahelise kohtumise tulemusena. Esmaselt paika pandud plaani kohaselt moodustati kollegiaalse tagasiside rühmad ehk praktikakogukonnad, kes hakkasid ühiselt koos käima. Tegevustena oli algselt välja toodud kollegiaalne õppetöö vaatlemise ning tagasiside andmise korraldamine. Peale teatud hulga vaatlemisi kutsuti praktikakogukond uuesti kokku ning toimusid seminarid, kus arutleti mõne õpetamisega seonduva teema üle.

Analüüsides intervjuu tulemusi ning teekonna jooni, siis väga kindlat oli algselt välja toodud seisukoht, et kollegiaalse tagasiside protsessi hakkab juhendama konsultant. Kui peale konsultantide ühist kohtumist pandi paika tegevused kollegiaalses tagasisides osalevatele õppejõududele, siis mõeldi ühiselt välja ka punktid, millele konsultandid nende tegevuste juhendamise ajal tähelepanu peavad pöörama.

Konsultantide kirjelduste järgi oli kollegiaalse tagasiside esmaseks peamiseks tegevuseks õppetöö vaatlemise juhendamine. Uuritavad tõid välja, et õppetöö vaatlemise juhendamisel suunasid nad tegevustena fookuse terve protsessi juhtimisele, toetava keskkonna loomisele ning õppejõudude arenguvajaduste märkamisele. Seega kui õppejõud suunati teineteise õppetööd vaatlema ja hiljem nähtut analüüsima ning tagasisidestama, siis konsultantidel oli terve vaatluse protsessis mitmeid aspekte, millele nad pidid tegevustena tähelepanu pöörama.

Põhifookus oli nendel vaatlustel ja kogu selle vaatlemise manageerimine, et see oli hästi suur koormus, mis sellega kaasnes. Eks ma õppisin selles mõttes sellest samast suurest kogukonnast seda, et mida suurem on seltskond ja mida vähem on eelnevalt koolitunud, siis seda rohkem tuleb tegelikult ise hästi läbi mõelda, mis seal kohapeal juhtub. (intervjueeritav K2)

Teekonna joonte analüüsi kohaselt toimusid teatud tagasilöögid peale esimesi semestreid, kui konsultandid märkasid vajadust liikuda tegevustega edasi ning pakkuda kollegiaalses tagasisides osalenud õppejõududele uusi väljundeid enda õpetamise arendamiseks. Oli uuritavaid, kellel tekkisid peale esimest aastat kõhklused selles osas, kas tegevused on õppejõududele kasulikud olnud ning kuidas tagada kollegiaalse tagasiside jätkusuutlikkus. Nimetatud olukord oli teekonna joonel märgitud küsimärkide või välgunooltega, viidates kollegiaalse tagasiside probleemsetele kohtadele.

Viies kokku intervjuust saadud materjali ning teekonna joone analüüsi, siis nimetatud probleemse olukorra lahendamiseks määrasid konsultandid peale esimesi vaatlusi kindlaks omavahelise kohtumise ning arutleti edasiste tegevuste üle. Uurimuses osalejate kirjelduste kohaselt jagati kohtumisel kogemusi rakendatud tegevustest ning toodi välja kohad, mida õppejõud olid ise enda arenguvajadustena välja toonud ning mida konsultandid ise pidasid vajalikuks tegevustena pakkuda.

Uurimuses osalejad tõid välja, et kui algselt algas kollegiaalne tagasiside vaatluste kaudu, siis teistel semestritel tekkisid vaatluste kõrvale lisategevused, mis tulenesid vastavalt õppejõudude õpetamise arengu vajadustest. Kuigi kollegiaalses tagasisides osalenud õppejõud on erinevatest valdkondadest ning nende õpetamise arengu vajadused võivad erineda, võib tulemusena siiski välja tuua, et konsultandid lähtusid sarnastest tegevustest, mille kaudu nad kollegiaalset tagasiside edasi korraldasid. Õppejõudude õpetamise arengu toetamiseks käsitleti just neid probleeme ja puudujääke, milles vajati täiendamist.

Uuritavate seas oli konsultante, kes tõid välja, et kollegiaalse tagasiside ühe tegevusena keskendusid nad teatud õppematerjali analüüsimisele ning õppimist toetavate meetodite märkamisele. Samuti suunati õppejõud lugema ning analüüsima õpetamisalaseid materjale.

Minu idee oli, et ma tahtsin, et inimesed hakkaksid lugema õpetamise kohta, mida alguses ei oleks saanud. Siis me lugesime erinevaid artikleid, püstitasime ühe probleemi, lugesime selle kohta ja siis tulime kokku ja jagasime, mida keegi oli lugenud. (intervjueeritav K1)

Uurimuses osalejad tõid välja, et läbitud tegevustega on toimunud õppejõudude õpetamises juba arenguid. Kui uuritavad tõid ühe probleemina välja, et kas see, mida õppejõud tegevuste käigus konstruktiivse tagasisidena saavad, leiab ka praktikas kasutust, siis uuritavate seas oli ka neid, kes said õppejõudude õpetamise arengut juba kinnitada.

Kollegiaalne tagasiside on toetanud õpetamise väärtustamist hästi tugevasti ja selle kaudu on mingid valdkonnad hakanud õpetamisest rääkima, keda me survestasime. (intervjueeritav K4)

Mida ma olen avastanud on see, et tõesti räägitakse rohkem pedagoogikast. Tasapisi hakkab kohale jõudma see paradigmade muutus õpetamises. (intervjueeritav K5)

Need inimesed, kes on semestreid osalenud, siis on näha, kuidas on toimunud mingisugused muutused oma õpetamises. Kui lähed tema õppetööd vaatlema, siis on näha, et ta katsetab midagi uut. (intervjueeritav K3)

Tulemusena võib kinnitada, et olenemata kindlast mudelist vaatluste korraldamisel, siis tegevuste läbiviimisel lähtuti õppejõudude vajadustest. Konsultantide kirjelduste järgi suunati tegevustena fookus arutelude ja tagasisidestamise juhtimisele, õppejõudude pidevale juhendamisele ja toetamisele, uute õpetamisoskuste arendamise ideede genereerimisele ja õppejõudude refleksiooni oskuse arendamisele. Vaatluste toetamiseks kasutati refleksioonilehti, mis olid mõeldud nii vaatleja kui ka vaadeldavale. Konsultantide kirjelduste kohaselt koosnesid refleksioonilehed kolmest osast: vaadeldava eneseanalüüs, õppejõudude omavaheline arutelu ja vaatleja tähelepanekud, mis olid aluseks konstruktiivse tagasiside andmisel.

Intervjuude tulemuste põhjal võisid konsultantide tegevused erineda. Konsultandi tegevuste alla võis kuuluda õppetöö vaatluste nimekirja koostamine põhimõttel, et vaatleja ja vaadeldav oleksid erinevatest üksustest, - suundadest või –gruppidest. Kuigi uuritavate kirjelduste kohaselt oli uute õppejõudude otsimine üheks nimetatud tegevuseks, siis kindla mudeli puudumisel ei olnud õppejõudude valikul ette määratud kindlaid kriteeriume.

Samuti saab tegevuste erinevusena välja tuua vaatlusteks kindla fookuse määramist. Oli uuritavaid, kes ei määranud peale iga semestrit või aastat paika ühtset õppetöö vaatluste fookust ning tegevustes lähtuti konkreetse praktikakogukonna vajadustest. Samas oli uuritavaid, kes valisid konkreetse õppetööga seotud teema, millele keskenduti terve õppeaasta vältel. Määratud teema valik tugines toimunud vaatluste tagasisidelehtedele, rahulolu-uuringute tulemustele ning õppijate õppeainete tagasisidele.

Tulemusena saab välja tuua, et kuigi konsultantide tegevused võisid erineda mitmetest aspektidest, siis peamine tegevuste fookus suunati vaatlussüsteemi ja tagasisidestamise juhtimisele ning õppejõudude õpetamise arengu toetamisele.

3.4. Õppetöö vaatluse areng ning uued ideed konsultantide hinnangul

Neljanda uurimisküsimuse „Milliseid muutusi õppetöö vaatluste eesmärkides ja tegevustes kirjeldavad konsultandid?“ andmeanalüüsi tulemusena tekkis neli laiemat teemat: areng õppejõudude õpetamises, areng tegevustest ja eesmärkides, kollegiaalne tagasiside kui laiem liikumine, konsultantide omavaheline tugigrupp. Tulemusena saadud teemasid tutvustatakse alateemade ja transkriptsioonist toodud näidetega. Samuti on tulemustes välja toodud konsultantide poolt visandatud teekonna joone analüüs.

Uuritavate kirjeldustest selgus, et kollegiaalse tagasiside läbiviimisel ei tulnud midagi otseselt ümber muuta, vaid pigem sai rääkida erinevate aspektide arengust. Peamiselt arenesid tegevuste käik ja sisu, kus algselt fookuses olnud vaatluste kõrvale tekkisid mitmed sisukamad tegevused, mis võimaldasid õppejõudude õpetamise arengu toetamisel edasi liikuda.

Küsimus ei olnud ümber muutmises, vaid küsimus oli arenemises. Need suureringi kokkusaamised said olulisema kaalu. Et selline vaatlus oli tagaplaanil ja arutelu ning lugemine tõusid esile. Minu rühmas ei ole enam selliseid pedagoogilise ettevalmistusega inimesi, et selliste pedagoogiliste artiklite lugemine tundus vajalikum. (intervjueeritav K1)

Ma arvan, et päris muuta küll ei olnud vaja. Lihtsalt neid tuli juurde ja mõned vajusid nagu tagaplaanile, aga otseselt muutma me küll ei pidanud. (intervjueeritav K2)

Konsultantide kirjelduste järgi leidsid mitmed kollegiaalse tagasiside tegevused täiendust, kuid tuli juurde ka täiesti uusi tegevusi, mis viisid õppejõudude õpetamise arendamise kõrgemale tasemele. Uuritavate seas oli konsultante, kes nimetasid kollegiaalse tagasiside ühe uue tegevusena oma õpetamise arendamise grantide teema, milles osalenud õppejõud kasvasid osaliselt välja praktikakogukondadest.

Oli uuritavaid, kelle intervjuudest ning teekonna joonest tuli välja, et kuigi kollegiaalne tagasiside andis praktikakogukondades osalenud õppejõududele tõuke taotleda grante, siis andsid granti saanud õppejõud omakorda väga suure väärtuse tagasi praktikakogukondasse. Granti saanud õppejõud olid valmis jagama õpetamisel kogemusi ning uusi teadmisi. Antud tulemusena toodi uuritavate poolt välja, et tulevikuvisiooni mõttes võiks toimuda erinevate õpetamiselaste protsesside vahel koostöö, mis võiks olla iga instituudi normaalne ja loomulik tegevus.

Lisaks kollegiaalse tagasiside põimumist teiste õpetamiselaste arendustegevustega pakkusid konsultandid välja uusi tegevusi, mida peaks kollegiaalse tagasiside edasisel läbiviimisel rakendama. Uurimuste tulemusena saab kinnitada, et konsultandid nägid kollegiaalse tagasiside edasi liikumist ühtselt ning peamiste tegevustena nimetati sisukamate teemade, ennast reflekteeriva õppejõu ja individuaalse lähenemise suuna poole liikumist.

Kollegiaalse tagasiside arenguna tõid konsultandid välja, et vajadus oleks liikuda rohkem individuaalsema juhendamise juurde. Oli uuritavaid, kes pidasid vajalikuks üks ühele toimuva konsultatsiooni rakendamist ning liikuda sellega rohkem individuaalsema mentorluse poole. Nimetatud tegevuse tugevusena tõid uuritavad välja, et sellisena kollegiaalset tagasiside juhendades suudavad konsultandid rohkem toetada õppejõudude õpetamise arengut.

Uurimuse tulemusena võib välja tuua, et õppetöö vaatluste muutusi kavandati sõltuvalt olemasolevast situatsioonist, kas rõhutades rohkem individuaalsemat lähenemist või grupis töötamise tõhustamise vajadust. Struktureeritud tegevusmudeli järgi olid vaatlused individuaalsed, kuid intervjuus toodi välja, et nähakse vajadust grupi aruteludeks, mis annab mitmekesisema tagasiside ning võimaluse õpetamise arenguks.

Praegu kasutame sellist üks ühele vaatlust, aga mulle tundub, et grupiga vaatlemine on tunduvalt efektiivsem. Pilt on siis mitmekesisem ja vastutus suurem. (intervjueeritav K6)

Uurimuses osalejad kinnitasid ühtselt, et kõige suurema toe nende enda tegevustele said nad konsultantide ühistest kokkusaamistest, kus räägiti oma õnnestumistest, muredest ning saadi ka uusi ideid, kuidas kollegiaalse tagasisidega edasi liikuda. Uuritavate seas oli neid, kes töid välja, et mitte ainult kollegiaalses tagasisides osanud õppejõud ei vaja õlg-õla tunnet ning individuaalset lähenemist, vaid ka kogu protsessi juhendaval inimesel ehk konsultandil peab selleks samuti olema toetav tugi.

Nüüd võiks retroperspektiivis öelda, et väga palju kasu on olnud omavahelistest kohtumistest, mis meil konsultantidega on, kus tekivad mingisugused mõtted, mis võiks olla fookuses. (intervjueeritav K3)

Hästi oluline on ikkagi ka see, et konsultandid, kes me siin oleme, et me saame regulaarselt iga nädal kokku ja nendest omavahelistest aruteludest tulevad uued ideed. (intervjueeritav K2)

Kokkuvõtvalt saab kinnitada, et konsultantide kirjelduste põhjal ei muudetud kollegiaalse tagasiside korraldamisel mingeid aspekte, vaid pigem saab rääkida protsessi arengust. Konsultantide hinnangul liigutakse kollegiaalse tagasisidega jõuliselt edasi ning olemas on ka visioon, millises suunas. Seda kinnitasid ka konsultantide poolt visandatud teekonna jooned, kus nooltega visualiseeriti kollegiaalse tagasiside jätk järgmisteks semestriteks.

3.5. Konsultantide arusaam enda rollist õppetöö vaatlustel

Viienda uurimisküsimuse „Millisena tõlgendavad konsultandid oma rolli tegevuste läbi viimisel?“ andmeanalüüsi tulemusena tekkis neli laiemat teemat: mentor/suunaja, probleemi märkaja/ lahendaja, positiivse õhkkonna looja, protsessi üldine korraldaja. Tulemustena saadud teemasid tutvustatakse alateemade ja transkriptsioonist toodud näidetega. Samuti on tulemustes välja toodud konsultantide poolt visandatud teekonna joone analüüs.

Uuritavad töid välja, et terve kollegiaalse tagasiside korraldamisel olid nad meelsasti tagaplaanil ning pigem suunasid fookuse turvalise keskkonna loomisele, mitte nii palju tegevuste läbi viimisele. Uuritavate seas oli neid, kes pidasid enda rolliks saavutada olukord,

et õppejõud oleksid toetavad üksteise suhtes ja märkaksid loengutes positiivseid aspekte. Samuti toodi välja arutelu raamides hoidmist ning teemade märkamist.

Kogu aeg oled ju õppejõu rollis, aga selle asja käigus ma olen püüdnud sellest õppejõu rollist välja tulla, olla selline lihtsalt vanem kolleeg neile. Et ma ei ütle ette, et tee nii, et mul on ka endal see asi ju sees, et ma tahaks õpetada, aga ma püüan sellest hoiduda. Ma olen ikkagi nagu niisugune mentori roll, nõustaja roll. (intervjueeritav K5)

Uurimuse tulemusena saab kinnitada, et konsultandid tõlgendasid kollegiaalses tagasisides enda rolli mentorina, nõustaja ja suunajana. Kui konsultandid töid tegevustena välja õppejõudude arengu toetamise, õppetöö vaatluse juhendamise, praktikakogukondade töö juhtimise, siis rolli mõistes nägid nad ennast pigem nende tegevuste võimaldaja ja loojana.

Kuna uuritavate seas oli neid, kes tegutsevad igapäevaselt õppejõu rollis, siis tunnistati, et kohati võis tekitada probleeme konsultandi rolliks ümberkehastumine. Uuritavate tõlgenduste kohaselt oleks kõige hullem situatsioon kollegiaalse tagasiside puhul see, kui konsultant kukuks nõu jagama ja domineerima, seega püüti vältida autoriteetsust ning keskenduti õppejõudude toetamisele.

Uuritavate kirjelduste kohaselt oli õppejõudusid toetav, kui konsultant jagas õppematerjale, mis võisid õppejõudude õpetamise arengul abiks olla. Selle tegevuse kestel jäeti õppejõududele mulje, et nad ise liikusid enda õpetamise arengul edasi, mis tähendab, et konsultant pidi olema tagaplaanil. Siiski toodi välja, et konsultant ei tohiks tegevustest liialt kõrvale astuda, sest tegevuste fookus ning eesmärgid võivad tagaplaanile liikuda.

Mingis mõttes oli meil taotlus, et meil selles kogukonnas selle konsultandi roll ei tohiks olla selline silmatorkavalt suur juhtimine, et pigem ikkagi konsultant, kes on seal kõrval ja omalt poolt annab mingisuguse sisendi. (intervjueeritav K2)

Lihtsalt öeldes katalüsaator ehk tegelikult õppejõud on ju seal olemas, ma tulen lihtsalt sinna ja nõ panen nad suhtlema, siis ideaalne oleks sealt ise väljas olla. (intervjueeritav K3)

Uurimuse tulemusena saab välja tuua, et konsultantide tõlgenduste kohaselt olid nad kollegiaalse tagasiside korraldajad. Kui eelnevalt välja toodud suunaja, nõustaja, mentori ja arutelude juhtija rolliga keskenduti konkreetsete tegevuste korraldamisele, siis kollegiaalse

tagasiside jaoks pidid nad olema terve protsessi loojad. Uuritavad tõid välja, et nende vastutada oli õppejõudude toomine kollegiaalsesse tagasisidesse ja tehniline korraldus, mis tähendas ruumiliste ning erinevate vahendite muretsemist. Uuritavate tõlgenduste kohaselt sisaldas konsultandi roll palju väärtuslikumat sisu kui ainult protsessi juhendamine.

Uurimuses osalejad tõid lisaks eelnevalt nimetatud rollidele välja ka ühe aspekti kollegiaalses tagasisides, mida võib tõlgendada ka ühe lisandunud rolliga. Kuna kollegiaalse tagasiside kohta ei ole paika pandud kindlat tegevuskava või formaalset mudelit, mille järgi protsessi juhtida, siis võisid protsessi keskel tekkida ka mitmed probleemid, mida tuli märgata ning nendele lahendus otsida. Konsultandid on oma tõlgendustes välja toonud, et kollegiaalse tagasiside korraldamisel märkasid nad mitmeid probleeme, millele tuli ka koheselt lahendus otsida, seega ühe rollina võis neile lisaks määrata ka probleemi märkaja ja lahendaja.

Konkreetses tegevusmudeli puudumise tõttu pidid konsultandid enda sõnul kulutama palju energiat sellele, et õppejõududele selgeks teha kollegiaalse tagasiside tegelik taotlus. Uuritavate kirjelduste järgi oli oht, et õppejõud pidasid konsultanti kontrolliks, kes käis loengutes ning kandis õppetöös ilmnevad probleemid ette juhtkonnale. Sellest tulenevalt oli uuritavaid, kelle teekonna joonele oli visandatud erinevate sümbolitega (nt küsimärgid, välgunoole) kohad, mis kujundasid eelnevalt nimetatud probleemset olukorda. Oli uuritavaid, kes rõhutasid seda ka intervjuudes.

Samuti kajastus nii teekonna joonel kui ka intervjuudes probleemina vajadus rolli tõlgendada vastavalt sihtgrupile. Kollegiaalses tagasisides ei olnud kindlaks määratud osalevad õppejõud, seega võisid praktikakogukonnad koosneda väga erineva tasemega õppejõududest. Uuritavate tõlgenduste kohaselt esines olukordi, kus nad pidid samaaegselt olema mitmes rollis vastavalt sellele, mida iga õppejõud õpetamise arengul vajab.

Probleemid, kõhklused ja ärevus õppejõududel lahtiste tundide ees, et teised vaatavad ja ma ei oska- minu roll oli seda hirmu maha võtta. See hoiak, et mida teeb teine õppejõud minu loengus, et tal ei ole sealt midagi õppida. Sellega ei olnud ma üldse nõus ning suutsin selle hiljem taandada. (intervjueeritav K5)

Antud semestri üks küsimus on ikkagi see, et nende kogukondade kohtumiste sisustamine. See on mul ikkagi selliseks mureks ja see oli ühe varasemal semestril, kus mul oli tunne, et see energia oli madal seal kogukonna kohtumistel. Pärast me arutasime, et tegelikult

oleks hea mingi teema välja pakkuda, inimestele ette anda ja nad saaksid sellele mõelda.
(intervjueeritav K3)

Tulemusena saab kinnitada, et kollegiaalse tagasiside läbiviimisel on konsultandil mitmeid rolle. Samas saab konsultantide tõlgenduste järgi välja tuua, et vastavalt praktikakogukondades olnud õppejõududele ja nende vajadustele võisid konsultantide rollid kohati erineda. Oli uuritavaid, kes said terve vaatluse protsessi olla suunajad ning võimaldajad, samas kui oli konsultante, kes pidid võtma motivaatori ning probleemide lahendaja rolli. Siiski on uurimuses osalejad märganud, milliseid rolle nad peaksid konsultandina vältima ning millele tuleb suurem tähelepanu pöörata.

4. ARUTELU

Võttes aluseks magistritöö eesmärgi ja püstitatud uurimisküsimused, siis on käesolevas peatükis arutletud peamiste uurimistulemuste üle. Intervjuude kaudu kirjeldasid konsultandid enda arusaamasid tegevustest õppetöö vaatluste korraldamisel. Intervjuude kaudu uuriti ka seda, kuidas tõlgendavad konsultandid enda rolli vaatluses ning märkavad enda rolli vajadust õppejõudude juhendamisel.

Esimese uurimisküsimuse puhul näitasid uurimistulemused, et õppetöö vaatluse korraldus võib kõrgkooliti erineda. Teoreetilise materjali ning andmeanalüüsi tulemusena võib kinnitada, et kuigi õppetöö vaatlus ei ole mitmetes kõrgkoolides korraldatud kindla mudeli abil, tuntakse selle vajadust. Õppetöö vaatluste korraldamisel peab olema välja töötatud mudel, mis annab selge ülevaate tegevustest ning aitab fookust hoida eesmärkidel (Gosling, 2014; Golparian, Chan & Cassidy, 2015). Mudeli valik sõltub mitmetest teguritest: kes vaatlleb, mis eesmärgil, kes saab tulemustest kasu, kes juhib protsessi ja palju muud (Gosling et al., 2014; Pattison, Sherwood, Lumsden, Gale & Markides, 2012). Seega vastavalt sellele, mida kõrgkool vaatluste väljundina ootab tuleb otsustada mudeli valik õppetöö vaatluste korraldamiseks.

Uuritavate kirjelduste põhjal ilmnes, et on märgatud vajadust kindlast mudelist, mis aitab õppetöö vaatluse korraldust raamides hoida ning keskenduda kindlatele tegevustele õppejõudude juhendamisel. Kuna uurimuses kirjeldatud kõrgkoolide õppetöö vaatluse korraldus sarnaneb idee poolest, siis saab tulemustes välja toodud seisukohti võtta arvesse mudeli valikul ka nende konsultantide poolt, kes seda hetkel ei rakenda.

Teise uurimisküsimuse puhul näitasid uurimistulemused, et konsultandid nimetasid õppetöö vaatluste läbiviimiseks püstitatud eesmärged sarnaselt. Konsultantide hinnangul esines vaatluste läbiviimisel professionaalsele, sotsiaalsele ning ühiskondlikule arengule suunatud eesmärged, kus peamiselt keskenduti professionaalsele arengule. Antud tulemus ühtib teoorias paika pandud seisukohaga, mille alusel vastastikune vaatlamine on ametialase eneseregulatsiooni võtmesõna, mille eesmärkideks on akadeemiliste oskuste välja selgitamine ning ametialaste kompetentside arendamine (Ware, 2008).

Uuritavate hinnangute põhjal ilmnas, et kõige suurem fookus oli suunatud õppejõudude professionaalse arengu toetamise, õppetegevuse arendamise ja uurimise, õppejõudude omavahelise suhtluse ja kogemuste vahetamise ning õpetamisest mõtlemise eesmärkidele. Saadud tulemuste olulisust saab kinnitada teoorias välja toodud seisukohaga, et professionaalset arengut toetavatele eesmärkidele keskendumine aitab õppejõul laiendada nägemust erinevatest võimalustest, mis toetavad õpiprotsessi korraldamisel õppija eesmärged, ootuseid, õppematerjale ja rakendatavaid meetodeid (Gosling, 2002).

Võttes arvesse tulemust, et uurimuses käsitletud kõrgkoolide õppetöö vaatluse korraldusest võib välja tuua erinevusi, lähtutakse mõlemas kõrgkoolis koostööl põhinevast tegevusest. Saadud tulemus on kooskõlas teoreetilises materjalis välja toodud seisukohaga, mille kohaselt koostööl põhinevat korraldust peetakse kõige efektiivsemaks, eetiliseks, professionaalse õpetamise toetamise alustalaks (Gosling, 2002).

Kolmanda uurimisküsimuse kontekstis näitasid uurimustulemused, et konsultantide kirjeldused õppetöö vaatluse läbi viimise tegevustest sarnanesid protsessi alguses. Olenemata kindlast mudelist määrati esimesteks tegevusteks õppetöö vaatluste ning tagasiside andmise korraldamine. Tegevusena toodi ühiselt välja ka praktikakogukondades toimunud arutelu juhtimine ning toetava keskkonna loomine. Tulemusena saab kinnitada, et konsultandid pöörasid keskkonna kujundamisega tähelepanu väga olulisele tegevusele, mis peab teoreetiliste käsitlete kohaselt olema mitte hinnangut andev ja konstruktiivne (Carroll & O'Loughlin, 2013). Toetava õpikeskkonna loomine vaatlustel ning tagasiside andmisel loob võimaluse õppejõu professionaalsele arengule (Bell & Mladenovic, 2014).

Uurimuse tulemusena saab välja tuua, et õppetöö vaatluste teisel aastal tekkisid tegevuste kirjeldustes erinevused, kui vaatluste kõrvale tekkisid lisategevused, mis tulenesid protsessis osalenud õppejõudude arengu vajadustest. Vastavalt eelnevalt välja toodud seisukohale suunati rõhk õppematerjalide, õpikeskkonna, ainekavade ja paljude muude õppealaste

aspektide analüüsimise juhendamisele. Nimetatud tegevuste võimaldamisel toetasid konsultandid õppejõudude professionaalset arengut, sest vastavalt teoorias välja toodud seisukohale, siis erinevate aspektide analüüsimisel saavad õppejõud eneseteadlikumaks, motiveeritumaks ning omavad oskust märgata uusi tehnikaid enda õpetamise täiustamiseks (Carroll & O'Loughlin, 2013). Konsultandid tõid intervjuudes välja, et õppejõudude õpetamise arengu toetamiseks käsitleti just neid probleeme ja vajakajäämisi, milles vajati täiendamist. Vastavalt välja tulnud probleemidele pandi paika tegevuskava.

Sarnaselt mitmete varasemate uuringute tulemustele (Gosling, 2014; Golparian, Chan & Cassidy, 2015; Pattison, Sherwood, Lumsden, Gale & Markides, 2012) leidsid konsultandid, et kindla mudeli rakendamine õppetöös vaatlusteks ei ole kokkuvõttes kasulik ainult protsessis osalenud õppejõududele, vaid kindla mudeli abil tegutsemisest saavad kasu õppijad, konsultandid ja üldiselt institutsioonid. Saadud tulemus toetab varasemates uuringutes välja toodud seisukohta, mille kohaselt toetab konsultantide tööd kindla mudeli rakendamine, mis võimaldab analüüsida õppejõudude progressi ning toetada vaatluste kaudu saadud konstruktiivse tagasiside rakendamist praktikasse (Gosling, 2002; Hammersley-Fletcher & Orsmondi, 2004; Sachs & Parsell, 2014; Hendry & Oliver, 2012).

Neljandale uurimisküsimusele vastates selgus, et õppetöös vaatluste läbiviimisel ei tulnud otseselt midagi ümber muuta, vaid pigem toimus erinevate aspektide areng. Konsultantide kirjelduste põhjal ilmnas, et peamiselt arenesid tegevuste käik ja sisu, kus algselt fookuses olnud vaatluste kõrvale tekkisid mitmed sisukamad tegevused, mis võimaldasid õppejõudude õpetamise arengu toetamisel edasi liikuda. Uurimuses käsitletud kahe kõrgkooli arengu sarnasusena saab välja tuua, et vastavalt kas peale iga semestri või õppeaasta lõppu määrati tegevuste fookuseks uus teema, millele vaatluste või arutelude kaudu tähelepanu pöörati.

Konsultantide kirjelduste põhjal tulid õppetöös vaatluste läbiviimisele juurde mitmed uued tegevused, mis toetasid õppejõudude õpetamise arengut kõrgemale tasemele. Uurimuste tulemusena saab välja tuua, et peamiselt keskenduti nendele tegevustele, mis suunasid õppejõudusid eneserefleksiooni arendamisele. Eneserefleksiooni oskuse arendamine leiab väga suurt väärtust ka teoreetilise materjali alusel, mis toetab õppejõudu ka siis, kui atesteerimiseks peab ta koostama enda kui õppejõu portfoolio (Gosling, 2002).

Mitmete konsultantide juhendatud praktikakogukondadest kasvasid välja õppejõud, kes kandideerisid hea õpetamise grandi programmidele, mis toetab seisukohta, et õppetöös vaatlus

edendab refleksiivset praktikat, kus õppejõud analüüsivad enda tehnilisi, praktilisi ja teisi olulisi aspekte õpetamise kontekstis (Bell & Maldenovic, 2014).

Vastates viiendale uurimusküsimusele, saab välja tuua uurimuses osalenute tõlgendused oma rollist õppetöö vaatluste läbiviimisel. Uurimuse tulemusena saab kinnitada, et kui üldiselt nägid konsultandid enda rollina võimaldajat ja suunajat, siis võisid rollid vastavalt praktikakogukondades osalenud õppejõudude vajadustele erineda.

Uurimuse tulemusena saab välja tuua, et konsultantidel võis esineda ebakindlust rolli tõlgendusega. Teoorias välja toodud seisukoha järgi võib konsultandi roll vaatluste korraldamisel olla keeruline, kui tuntakse liigset vastutustunnet õppejõudude juhendamisel (Johnson & Fiarman, 2012). Sellest tulenevalt oli uuritavaid, kellel oli raske leida tasakaal suunaja ning õppejõu rolli vahel. Kuna uurimuse tulemuste kohaselt on konsultantide hinnangul probleeme olukord see, kui konsultant hakkab domineerima, siis keskenduti sellele rollile, mis aitaks õppejõudusid toetada.

Konsultantide tõlgenduste kohaselt pidid nad palju energiat kulutama sellele, et õppejõududele selgeks teha õppetöö vaatluste taotlus. Kui konsultandid võisid ise enda rolli tõlgendada suunajana, siis protsessis osalenud õppejõud võisid neid näha kui kontrollijatena. Uurimuse tulemusena võib välja tuua, et konsultantide hinnangul annaks antud olukorda vältida kindla mudeli kasutamine vaatluste korraldamiseks, mis aitab kindlaks määrata konsultandi tegevused, eesmärgid ning nende rolli olemust. Antud tulemused on kooskõlas teoorias välja toodud Hendry & Oliveri (2012) käsitlusega, et igasuguste ebakindluste vältimiseks tuleb vaatlusi korraldada kindla mudeli abil.

Võttes arvesse intervjueeritavate tõlgendusi ja arusaamasid ning uurimustulemusi, siis saab kinnitada, et kuigi on konsultante, kelle juhendamisel puudub kindel mudel õppetöö vaatluste korraldamiseks, lähtutakse nendest tegevustest, mis toetavad õppejõudude arengut. Siiski tuntakse vajadust kindlast mudelist, mis aitaks hoida fookust õppetöö vaatluste korraldusel. Konsultantide poolt märgatud vajadus on oluline õppetöö vaatluste mõju tugevdamisel ning jätkusuutlikkusele, sest teoreetilise seisukoha järgi ei ole mudeli rakendamine õppetöö vaatlusteks kasulik ainult õppejõududele, vaid kindlast tegevuskavast ning selgetest eesmärkidest saavad olulist abi ka õppijad, vaatejad ja üldiselt kõrgkoolid (Buskist, Ismail & Groccia, 2014).

Antud uurimuse tulemusena on olemas baas konsultantide arusaamadest ja tõlgendustest õppetöö vaatlustest, mida saab aluseks võtta uute konsultantide välja koolitamisel. Käesoleva töö tulemused näitavad, kui oluline on kindla mudeli kasutamine õppejõudude juhendamisel. Kuigi konsultandid saavad väga suurt tuge enda tegevuste korraldamisel konsultantide omavahelistest kokkusaamistest, siis vähendaks kindel tegevuskava ja struktureeritud kollegiaalse tagasiside mudel oluliselt konsultantide liigset koormust õppejõudude juhendamisel.

Andmeanalüüsi tulemustena on olemas konsultantide ettepanekud õppetöö vaatluste arenguks, mis tagab nimetatud protsessi jätkusuutlikkuse. Võttes arvesse mujal kõrgkoolides korraldatud õppetöö vaatluse protsessi, kasutuses olevaid mudeleid ning uurimuses välja toodud teoreetilist tausta, siis on olemas baas, mille abil liikuda struktureeritud kollegiaalse tagasiside mudeli välja töötamiseks Tartu Ülikoolis.

Läbiviidav uurimus aitab tõsta õppetöö vaatluste kasutegurit, toetada protsessi korraldamist ning konsultante nende rolli vajalikkuse märkamisel. Töö tulemused aitavad konsultantidel mõista, kui oluline on pidev eneserefleksioon nii eesmärkide püstitamisel kui ka tegevuste läbiviimisel. Antud uurimus on alus õppetöö vaatluste süsteemi edasi arendamiseks.

Resümee

Konsultantide tegevus õppetöö vaatluste juhendamisel Tartu Ülikooli näitel

Õppejõudude arengu toetamiseks on mitmete maade kõrgkoolides käima lükatud õppetöö vaatlus, mis arendab oskust näha enda eesmärgi ja tegevusi kriitiliselt ning omandada uusi tehnikaid ja meetodeid enda õpetamise ja õppimise toetamiseks (Gosling, 2014). Õppetöö vaatlus peab olema juhendatud läbi mõtestatud tegevuse (Byrne, Brown & Challen, 2010), mille korraldamisel peab olema välja töötatud mudel. Kindla mudeli rakendamine annab selge ülevaate tegevustest ning aitab fookust hoida vaatluse eesmärkidel (Gosling, 2014; Golparian, Chan & Cassidy, 2015). Õppetöö vaatlusel peab olema kindel juhendaja, kes jälgib mudeli kohasust õppejõudude õpetamise arenguks (Hendry & Oliver, 2012).

Tartu Ülikoolis puuduvad uuringud õppetöö vaatluse korraldusest ning konsultantide tegevusest, millest tulenevalt on magistr töö eesmärgiks välja selgitada konsultantide arusaamad nende tegevustest ning rollist õppetöö vaatlustel. Töös kasutati kvalitatiivset uurimisviisi, kus andmeid koguti kuuelt konsultandilt narratiivse intervjuu abil. Andmete analüüsimiseks kasutati induktiivset temaatilist analüüsi, mille tulemused näitasid, et kindla mudeli puudumisel lähtusid TÜ konsultandid nendest tegevustest, mis tulenesid lähtuvalt õppejõudude arengu vajadustest. Lisaks tõid uuritavad välja, et kindel tegevuskava ja struktureeritud vaatluste mudel aitaks oluliselt vähendada konsultantide liigset koormust õppejõudude juhendamisel.

Märksõnad: õppetöö vaatlus, konstruktiivne tagasiside, konsultantide tegevus, konsultantide rolli tähtsus

Abstract

The Activity of Consultant on Supervising Teaching Observation in University of Tartu

Many universities have started teaching observation which purpose is to support lecturers of their goal and action improvement (Gosling, 2014). Teaching observation needs to be supervised by well-planned activities (Byrne, Brown & Challen, 2010) organized by certain model. This gives distinct overview of activities and helps to hold focus on goals (Gosling, 2014; Golparian Chan & Cassidy, 2015). There needs to be a certain supervisor who observe the acclimation of the model in order to support lectures on their teaching (Hendry & Oliver, 2012).

There are no researches about teaching observation and the activities of consultant in University of Tartu (UT) so due to that the purpose of this Master's Thesis was to find out the comprehensions of consultant of their activities and role in teaching observation. Qualitative research method was used based on the research purpose. Data was collected from six consultants by using narrative interviews. Inductive thematic analysis method was used for analysing data. The results showed that due to the lack of certain observation model in UT the consultants dwelled from those activities which derived from the development needs of lectures. The consultants also brought out that a certain action plan and structured observation model would help to reduce the excessive load which consultant have while supervising lectures.

Key words: teaching observation, constructive feedback, the activities of consultant, the importance of consultant role

TÖÖ PIIRANGUD JA SOOVITUSED EDASISTEKS UURINGUTEKS

Uurimus keskendus Tartu Ülikoolis tegutsevate kollegiaalset tagasiside juhendavate konsultantide arusaamistele, keda arvuliselt ei ole palju. Antud olukorras ei olnud intervjuudest saadud materjali hulk mahukas, mida võib pidada uurimuse üheks piiranguks. Uurimuseks vajaliku andmete materjali oleks saanud suurendada intervjuudes esitatavate lisaküsimuste abil.

Töö autor peab uurimuse piiranguks asjaolu, et hetkel valitud valimi puhul võivad intervjuueeritavad olla identifitseeritavad. Kuigi uurija kogus valimi käest allkirjastatud dokumendid nende ära tuntavuse nõusoleku kohta ning ei toonud töös eraldi välja uuritavate taustaandmeid, võivad mõned kollegiaalses tagasisides osalenud õppejõud tunda ennast puudutatuna, kui nad käesolevat magistritööd lugedes tunnevad ära enda tegevuse kirjelduse.

Töö edasised uurimused võivad käsitleda teiste Eesti kõrgkoolide õppetöö vaatluse korraldust ning protsessi juhendava inimesi tegevust. Samuti võib üheks uurimisobjektiks olla erinevad mudelid, mille alusel õppetöö vaatlust korraldatakse.

TÄNUSÕNAD

Käesoleva töö autor soovib tänada Mari Karmi, uuringu läbiviimiseks aktiivselt kaasa aidanud kollegiaalse tagasiside konsultante ning KVÜÕA tunnivaatluse koordinaatorit.

AUTORSUSE KINNITUS

Autorina kinnitan, et olen ise magistritöö koostanud ning teiste autorite panuse olen korrektselt viidanud. Käesolev magistritöö on koostatud lähtudes Tartu Ülikooli haridusteaduste instituudi lõputöö nõuetest.

_____ (allkiri)

22.05.2017

KASUTATUD KIRJANDUS

- Bell, A., Mladenovic, R. (2014). Situated Learning, Reflective Practice and Conceptual Expansion: Effective Peer Observation for Tutor Development. *Teaching in Higher Education*, 20(1), 24-36
- Bell, A. Mladenovic, R., Segara, R. (2010). Supporting the Reflective Practice of Tutors: What do Tutors Reflect on? *Teaching in Higher Education*, 15(1), 57-70
- Bornmann, L. (2008). What do Citation Counts Measure? A Review of Studies on Citing Behavior. *Journal of Documentation*, 64(1), 45-80
- Braun, V., Clarke, V. (2006). Using Thematic Analysis in Psychology. *Qualitative Research in Psychology*, 3(2), 77-101
- Bruner, J. (2004). Life as Narrative. *Social Research*, 71(3)
- Bruner, J. (2006). A Narrative Model of Self-Construction. *Annals of the New York Academy of Sciences*, 818 (1), 145-161
- Buskist, W., Ismail, E. A., Groccia, J. E. (2014). A Practical Model for Conducting Helpful Peer Review of Teaching. *Peer Review of Learning and Teaching in Higher Education*, 9, 33–52
- Byrne, J., Brown, H., Challen, D. (2010). Peer Development as an Alternative to Peer Observation: A tool to enhance professional development. *International Journal for Academic Development*, 15(3), 215-228
- Carroll, C., O'Loughlin, D. (2013). Peer Observation of Teaching: Enhancing Academic Engagement for New Participants. *Innovations in Education and Teaching International*, 51(4), 446-456
- Chism, N., Banta, T. W., (2007). Enhancing institutional assessment efforts through qualitative methods. *New Directions for Institutional Research*, 2007(136), 15-28
- Crabtree, J. L., Scott, P. J. (2016). Peer Observation and Evaluation Tool (POET): A Formative Peer Review Supporting Scholarly Teaching. *The Open Journal of Occupational Therapy*, 4(3)
- De Rijdt, C., Stes, A., van der Vleuten, C., Dochy, F. (2013). Influencing Variables and Moderators of Transfer of Learning to the Workplace within the Area of Staff Development in Higher Education. *Educational Research Review*, 8, 48-74

- Ezzy, D. (2002). *Qualitative Analysis: Practice and Innovation*. Crows Nest, NSW: Allen & Unwin
- Flick, U. (2006). *An Introduction to Qualitative Research*. London: Sage
- Flick, U. (2011). *An Introduction to Qualitative Research*. Los Angeles ja London: Sage.
- Gibbs, G. R. (2014). *Analyzing Biographies and Narratives*. Documentary & Archival Research. SAGE Benchmarks in Social Research Methods. Sage, London
- Golparian, S., Chan, J., Cassidy, A. (2015). Peer Review of Teaching: Sharing Best Practices. *Collected Essays on Learning and Teaching*, 8, 211-218
- Gosling, D. (2002). Models of Peer Observation of Teaching. *Peer-supported review of teaching: An evaluation*, Volume 3
- Gosling, D. (2014). Collaborative Peer-Supported Review of Teaching. *Peer Review of Learning and Teaching in Higher Education*, 13–31
- Groccia, J. E., Alsudairi, M. A., Buskist, W. (2012). *Handbook of College and University Teaching: A Global Perspective*. London: Sage Publication
- Hammersley-Fletcher, L., Orsmond, P. (2004). Evaluating Our Peers: is Peer Observation a Meaningful Process? *Studies in Higher Education*, 29(4)
- Hendry, G. D., & Oliver, G. R. (2012). Seeing is believing: The benefits of peer observation. *Journal of University Teaching and Learning Practice*, 9(1), 11
- Johnson, S. M., Fiarman, S. E. (2012). The Potential of Peer Review. *Educational Leadership: Teacher Evaluation: What's Fair? What's Effective?*, 70(3), 20-25
- Kane, R., Sandretto, S., Heath, C. (2004). An Investigation into Excellent Tertiary Teaching: Emphasising Reflective Practice. *Higher Education*, 47(3), 283-310
- Laherand, M.-L. (2008). *Kvalitatiivne uurimisviis*. Tallinn: Infotrükk
- Lomas, L., Nicholls, G. (2005). Enhancing Teaching Quality through Peer Review of Teaching. *Quality on Higher Education*, 11(2), 137-149
- McAdams, D.-P. (1988). Biography, Narrative and Lives: an Introduction. *Journal of Personality*, 56(1)

Otsus, T., Ganina, S., Boltovsky, M. (2015). Tõhusat õpetamist toetavad tegevused Kaitseväe Ühendatud Õppeasutuses. *KVÜÕA toimetised*, 20, 9-27

Pattison, A. T., Sherwood, M., Lumsden, C. J., Gale, A., Markides, M. (2012). Foundation Observation of Teaching Project – A Developmental Model of Peer Observation of Teaching. *Medical Teacher*, 34(2), 136-142

Race, P. (2015). *A Practical Guide to Assessment, Learning and Teaching*. The Lecturer's Toolkit. London: Kogan Page, 4th ed.

Sachs, J., Parsell, M. (2014). Peer Review of Learning and Teaching in Higher Education: International Perspective. *Journal of Pedagogic Development*, 4(3)

Smart, K. L., Witt, C., Scott, J. P. (2012). Toward Learner-Centered Teaching: An Inductive Approach. *Business Communication Quarterly*, 75(4), 392-403

Vaismorandi, M., Turunen, H., Bondas, T. (2013). Content Analysis and Thematic Analysis: Implications for Conducting a Qualitative Descriptive Study. *Nursing & Health Science*, 15(3), 398-405

Õunapuu, L. (2014). *Kvalitatiivne ja kvantitatiivne uurimisviis sotsiaalteadustes*. Tartu Ülikool

Ware, M. (2008). Peer Review: Benefits, Perceptions and Alternatives. *Publishing Research Consortium*, 4

Ware, M. (2011). Peer Review: Recent Experience and Future Directions. *New Review of Information Networking*, 16(1)

Lisa 1. Teekonna joone koostamise juhend

Tere!

Olen TÜ haridusteaduste instituudi kasvatusteaduste magistrant Keiu Org. Olen koostamas enda magistritööd, mille teemaks on konsultantide tegevus õppetöö vaatluste juhendamisel Tartu Ülikooli näitel.

Magistritöö eesmärgiks on välja selgitada millised on konsultantide arusaamad nende tegevustest ning rollist õppetöö vaatlustel.

Kasutan enda töös andmekogumismeetodina narratiivset intervjuud, mis tähendab seda, et palun Teil enne intervjuule tulles visandada enda teekonna joon õppetöö vaatluse konsultandina. Märkige joonele olulised sündmused, inimesed, kogemused, pöörded, kriisid, probleemid, õnnestumised ehk kõik, mis Teile jaoks oli oluline õppetöö vaatluse korraldamises. Kasutage julgelt enda fantaasiat ja lähenemisi teekonna joone visandamisel.

Kuna teekonna joon on väga oluline osa minu uurimistöös, siis sooviksin Teile nõusolekul kasutada seda ka näitena enda töös.

Kohtumiseni intervjuul!

Lugupidamisega

Keiu Org

Lisa 2. Narratiivse intervjuu protsess

1. SISSEJUHATUS

1.1 Uurimuse eesmärgi ja intervjuu läbiviimise protsessi tutvustamine

1.2 Kokkulepete sõlmimine (kas intervjuu võib diktofoniga salvestada, kas konsultantide poolt koostatud teekonna joont võib oma töös näitena kasutada tagades indiviidi konfidentsiaalsuse)

2. KONSULTANTIDE OMA LOO JUTUSTAMINE TOETUDES EELNEVALT KOOSTATUD TEEKONNA JOONELE

2.1 Uuri ja juhatab sisse loo jutustamise: *ma tahaksin, et Te jutustaksite oma loo konsultandi rollist õppetöö vaatlustel. Tooge välja kõik sündmused, tegevused, kogemused, probleemid, pöördepunktid, mis olid Teile olulised alustades vaatluste algsituatsioonist (millest see kõik algas), kuidas tegevused arenesid ning milliste tulemustega protsess lõppes. Andke mulle märku, kui olete jõudnud enda loo lõpuni.*

3. TÄPSUSTAVAD KÜSIMUSED

3.1 Algsituatsioon (millest kõik algas)

- 3.1.1 Meenutage palun seda kuidas Te sattusite õppetöö vaatluste protsessi?
- 3.1.2 Tuletage meelde millised eesmärgid püstitasite õppetöö vaatluste protsessis osalemisele?
- 3.1.3 Püüdke kirjeldada tegevusi, mida planeerisite õppetöö vaatlustel rakendada?
- 3.1.4 Millised olid tegevuste eesmärgid, mida Te soovisite saavutada?

3.2 Narratiivide seisukohast olulised sündmused ja sündmuste areng

- 3.2.1 Kuidas Teie arvates toetasid läbiviidavad tegevused ja püstitatud eesmärgid õppetöö vaatlustel osalenud õppejõudusid? Palun tooge näiteid

- 3.2.2 Püüdke kirjeldada milline oli Teie roll rakendatavate tegevuste läbiviimisel?
- 3.2.3 Tuletage meelde millised tegevused tulid õppetöö vaatluste kestel ümber muuta?
- 3.2.4 Mis olid Teie arvates tegevuste muutmise põhjusteks?
- 3.2.5 Kuidas mõjutasid muudetud tegevused edasist tegutsemist?
- 3.2.6 Kust Te ise saite uusi ideid? Palun tooge siia näiteid

3.3 Arengu tulemused

- 3.3.1 Millised Teie poolt püstitatud eesmärgid ja tegevused toetasid õppetöö vaatluste tulemuslikkuse saavutamiseks seatud eesmäärke?
- 3.3.2 Mida saaksite enda tegevustes ja eesmärkides muuta, et paremini toetada õppetöö vaatluste üldist eesmärki?
- 3.3.3 Palun kirjeldage kuidas Te ise hindate õppetöö vaatluste kasutegurit?
- 3.3.4 Kuidas Teie arvates võiks õppetöö vaatluste süsteemi edasi arendada?
- 3.3.5 Mida Te sooviksite veel lisada?

4. LÕPETAMINE

- 4.1 Uurija küsib intervjuueeritavatelt taustaandmed (lisa 3)
- 4.2 Uurija kinnitab, et andmeid kasutatakse ainult käesoleva uurimistöö koostamiseks ja uurija tagab intervjuueeritavate konfidentsiaalsuse.
- 4.3 Uurija küsib, kas intervjuueeritav soovib transkriptsiooni üle lugeda ja vajadusel kommenteerida/ täiendada.

Lisa 3. Taustaandmed

Vanus a.


Põhitegevus (tööalaselt)

.....
.....
.....

Hariduslik taust

.....
.....
.....
.....

Konsultandi rolli kogemus õppetöö vaatlustel a.



Lisa 4. Väljavõte uurijapäevikust

24.05.2016 refleksioon peale pilootintervjuud

Nädal aega enne intervjuu toimumist saatsin intervjuueeritavale enda uurimuse tausta informatsiooni ning teekonna joone koostamise juhendi, mille abil toimus narratiivne intervjuu. Enne intervjuu algust tutvustasin protsessi ning tegutsesin selle kava järgi, mille olin instrumendina välja töötanud.

Terve intervjuu jooksul tegin endale märkmeid selle kohta, millele oli intervjuueeritav juba vastanud ning mis olid need aspektid, millele soovisin lisaks tähelepanu pöörata. Pidin endale meelde tuletama, et keskenduksin rohkem sellele, mida intervjuueeritav jutustab ning teeksin samaaegselt vähem märkmeid. Ilmselt tekkis algselt sellest ka olukord, kus esitasin hiljem veidi korduvaid küsimusi. Kui intervjuueeritav oli jõudnud enda loo lõpuni, siis esitasin intervjuu kava põhjal küsimused.

Peale pilootintervjuud ei tekkinud vajadust instrumendi muutmiseks ning intervjuueeritav andis kinnituse, et protsess oli selge. Tundsin, et saan välja töötatud kavaga läbi viia uurimuse jaoks vajalikud intervjuud.

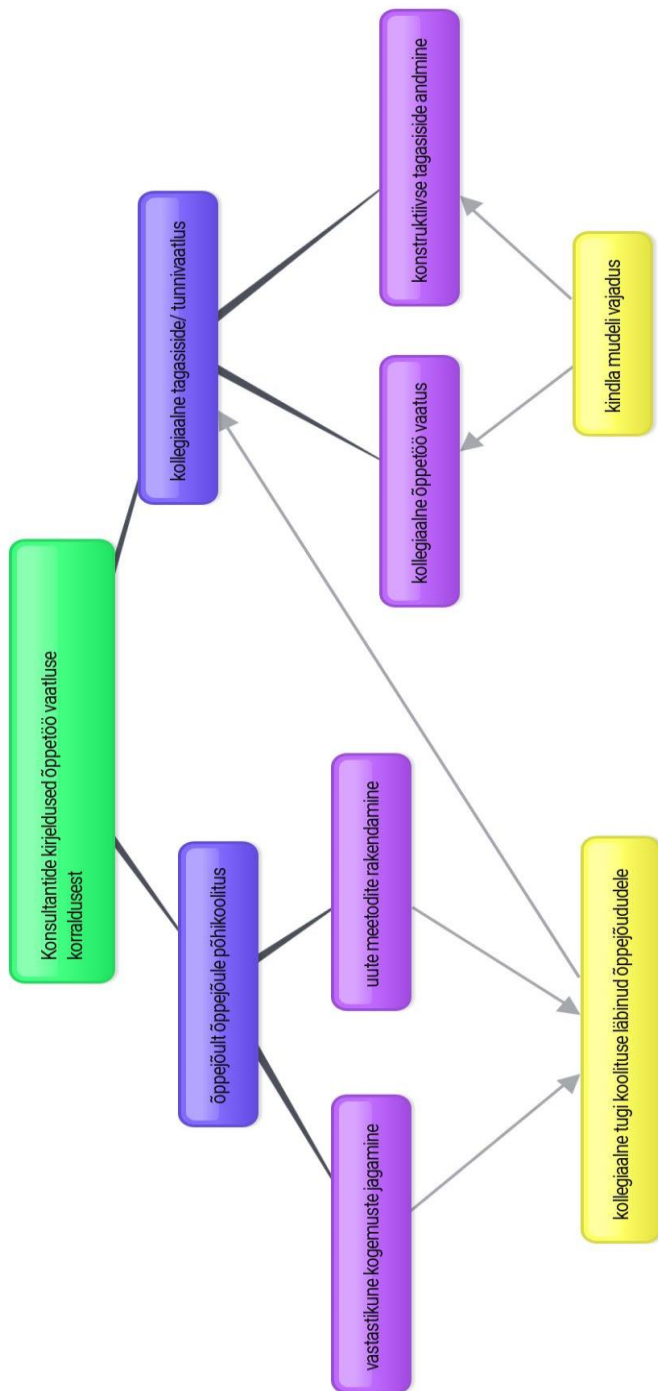
12.01.2017 refleksioon enne andmeanalüüsi koostamist

Olen viinud läbi kõik uurimuseks vajalikud intervjuud ning suutnud nendest enamuse ka transkribeerida. Siiani olen tulemustega väga rahul, sest olen kindel, et saan saadud tulemustega toetada enda töö eesmärgi saavutamist.

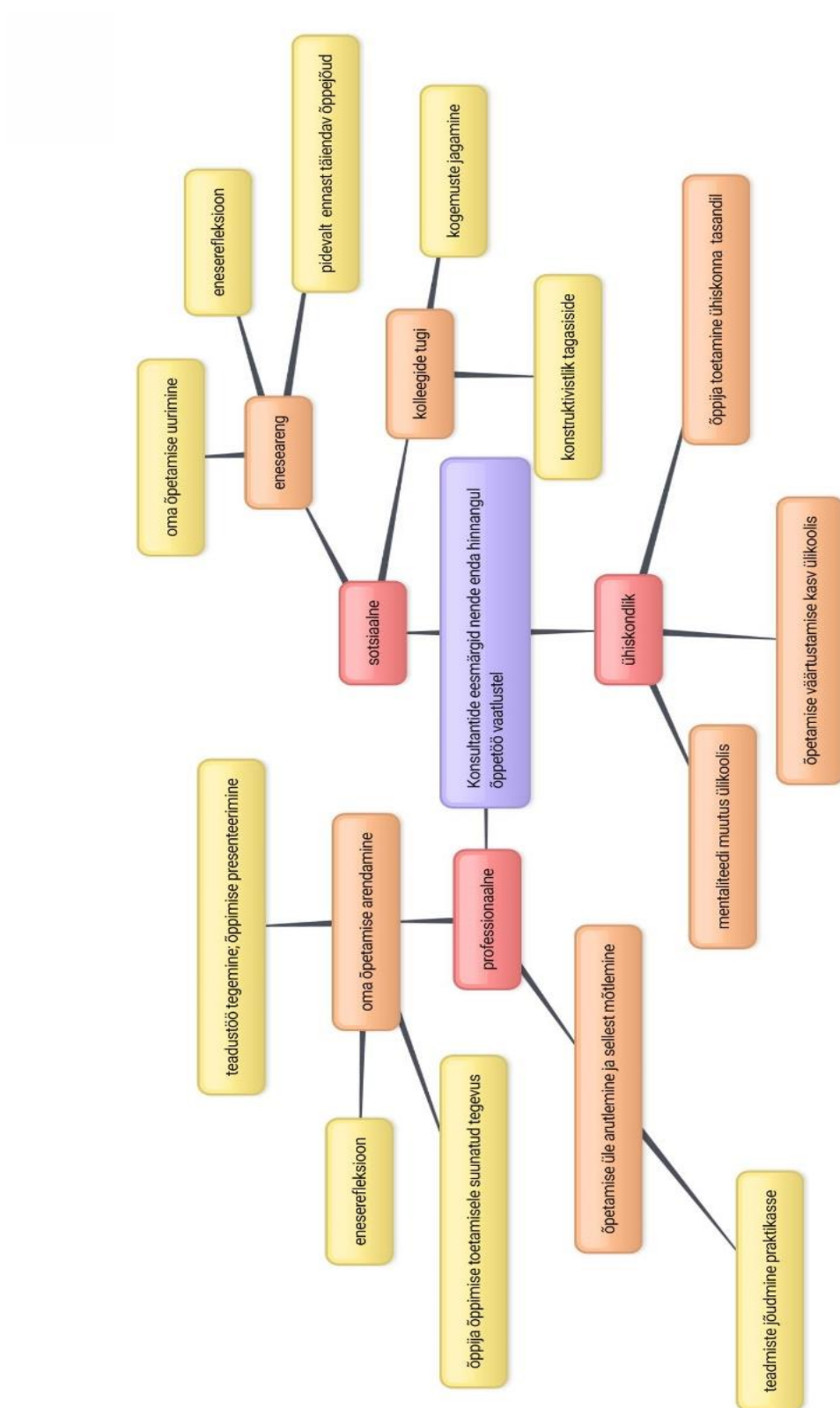
Kuigi valisin andmeanalüüsiks temaatilise analüüsi ja olen oma valikus kindel, siis tekib kartus, kuidas saadud materjalist hakata läbivaid teemasid koondama. Saadud materjal on väga abistav minu uurimuse koostamisel, tundub, et kõik materjal on väga väärtuslik ning tundub keeruline midagi mitte kasutada. Selleks tegin endale kaardid uurimuse eesmärgist, probleemist, uurimisküsimustest, mida hoian terve analüüsi protsessi enda silmade ees ning jälgin pidevalt seda tulemust, kuhu oma uurimusega jõuda soovin.

Olen motiveeritud edasi tegutsema!

Lisa 5. Temaatiline kaart: konsultantide kirjeldused õppetöö vaatluste korraldusest

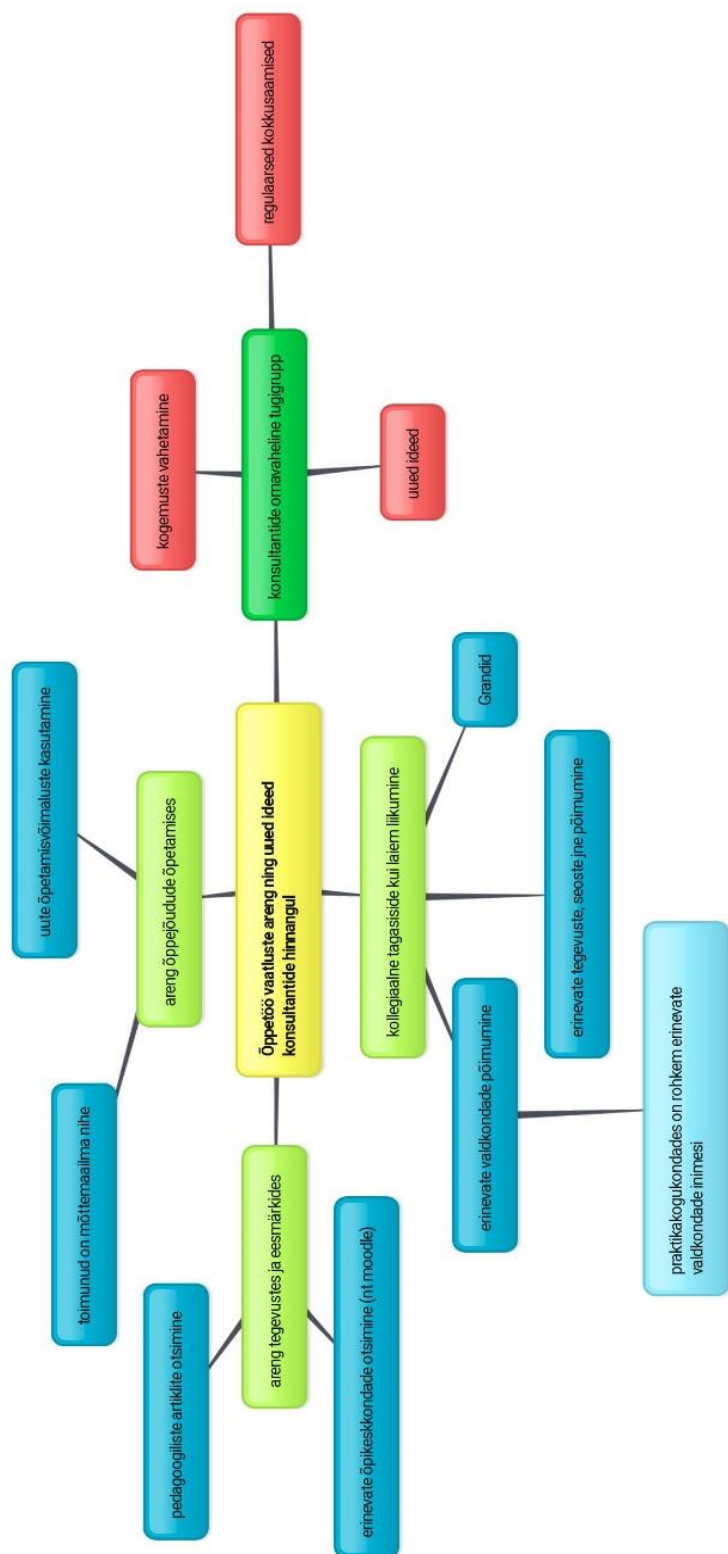


Lisa 6. Temaatiline kaart: konsultantide eesmärgid nende enda hinnangul õppetöö vaatlustel

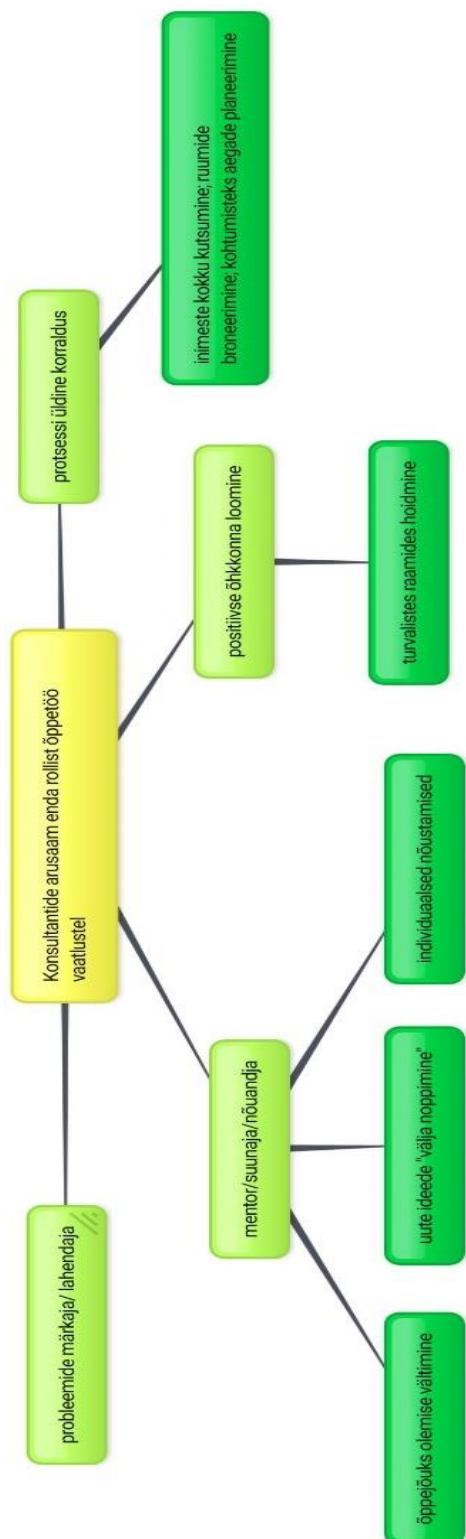


Online

Lisa 8. Temaatiline kaart: õppetöö vaatluste areng ning uued ideed konsulantide hinnangul



Lisa 9. Temaatiline kaart: konsultantide arusaam enda rollist õppetöö vaatlustel



Lihtlitsents lõputöö reprodutseerimiseks ja lõputöö üldsusele kättesaadavaks tegemiseks

Mina, KEIU ORG,

(sünnikuupäev: 30. oktoober 1988)

1. annan Tartu Ülikoolile tasuta loa (lihtlitsentsi) enda loodud teose

KONSULTANTIDE TEGEVUS ÕPPETÖÖ VAATLUSTE JUHENDAMISEL TARTU

ÜLIKOOLI NÄITEL,

mille juhendaja on Mari Karm.

1.1.reprodutseerimiseks säilitamise ja üldsusele kättesaadavaks tegemise eesmärgil, sealhulgas digitaalarhiivi DSpace-is lisamise eesmärgil kuni autoriõiguse kehtivuse tähtaja lõppemiseni;

1.2.üldsusele kättesaadavaks tegemiseks Tartu Ülikooli veebikeskkonna kaudu, sealhulgas digitaalarhiivi DSpace'i kaudu kuni autoriõiguse kehtivuse tähtaja lõppemiseni.

2. olen teadlik, et punktis 1 nimetatud õigused jäävad alles ka autorile.

3. kinnitan, et lihtlitsentsi andmisega ei rikuta teiste isikute intellektuaalomandi ega isikuandmete kaitse seadusest tulenevaid õigusi.

Tartus, 22.05.2017